Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 0470503
Centre d'intérêt: 540

Tousignant, Pierre.

La création collective comme situation d'apprentissage / Pierre Tousignant. -- Montréal : Collège de Rosemont, 1983.
203 p. ; 28 cm.

Code: 99-8036. Bibliogr.: p. 199-203. Dépouillement: Un état de la question -- Le cas d'un atelier d'écriture.

ISBN 2-550-06120-9

Descripteur(s): *Activité créatice *Ecriture *Créativité *Méthode d'apprentissage *Evaluation de l'apprentissage *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Création collective *Atelier d'écriture

---

Particulièrement à la mode dans le théâtre amateur et professionnel au début des années soixante-dix, la création collective a été rapidement perçue comme une riche situation d'apprentissage, ce qui lui a ouvert les portes de certaines institutions d'enseignement, comme en font foi les ateliers de théâtre et de d'écriture du collège de Rosemont. Cependant, ces apprentissages sont toujours difficiles à identifier, et encore plus à évaluer avec précision. Le présent texte vise à développer une meilleure compréhension des différentes démarches de création collective, à évaluer leur "productivité" en termes d'apprentissages et à identifier les difficultés inhérentes à cette approche.

La première partie tente de décrire ce qui se passe, d'identifier les problèmes, de recueillir des témoignages, de distinguer et de regrouper les situations en une typologie. La seconde partie permet de suivre pas à pas le déroulement d'un atelier d'écriture collective, activité-témoin mise en place spécifiquement pour les besoins de la présente recherche. Cet atelier, qui portait sur la solitude, s'est déroulé au début de 1983 (en sept rencontres) avec la collaboration de 23 adultes inscrits à des cours du collège de Rosemont.

L'évaluation de l'expérience a donné lieu à plusieurs constatations, dont les suivantes. Les textes collectifs ont été produits dans les délais prévus, mais la qualité des textes en a souffert et l'espace laissé à l'écriture individuelle a été insuffisant. Les apprentissages ont été nombreux et diversifiés quant à l'écriture, au thème et au groupe et quant à l'atelier comme expérience de vie, malgré un manque de recul pour dégager des règles et des concepts. La méthode s'est révélée stimulante pour la créativité. Malgré de nombreux écueils, la création colletive s'avère une riche situation d'apprentissage.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

Financement : Bénéficiaire - Collège de Rosemont
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP

FIN

EDUQ 84 70 503

La création collective comme situation d'apprentissage

Un état de la question - Le cas d'un atelier d'écriture

Pierre Tousignant
Collège de Rosemont
Juin 1983

99-8036

EDUQ 84 70503

ISBN 2-550-06120-9
Dépôt légal - Deuxième trimestre 1983
Bibliothèque nationale du Québec

LA CREATION COLLECTIVE

COMME

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Un état de la question

Le cas d'un atelier d'écriture

Pierre Tousignant

Collège de Rosemont

Juin 1983

Page couverture: Escher, Dessiner.

Ce rapport de recherche a été rendu possible grâce au Programme de subvention à l'innovation pédagogique, DGEC, ministère de l'Education.

Remerciements.

Nous voudrions remercier les personnes qui ont permis la réalisation du présent travail. Elles sont nombreuses: les vingt-deux "cobayes" d'un atelier d'écriture collective; les neuf participants(es) aux ateliers de création collective qui se sont prêtés(es) à des entrevues; les animateurs et animatrices des programmes Théâtre et Pro-femme du Collège de Rosemont, et particulièrement Michel Brais, Liliane Goulet, Nicole Asselin; Hélène Morasse, pour ses interviews; Renée Dubuc, conseillère pédagogique, pour son aide dans l'élaboration d'un questionnaire d'auto-évaluation; Fernand Meloche, même fonction, même appui, en plus de son support technique efficace; Monique Rioux, comédienne et animatrice; Françoise Lamothe, graphiste; Françoise Gagnon St-Onge, secrétaire; Michel Lemay, ex-coordonnateur des Services à la Collectivité du Collège de Rosemont; mon amie Thérèse Desjardins enfin, animatrice, pour sa disponibilité, sa perspicacité, son amour de l'écriture et celui, plus rare encore, des hommes et des femmes.

TABLE DES MATIERES

Présentation.....1

1e Partie: Un état de la question.....5

Chapitre 1 Un brin d'histoire.....7

Chapitre 2 Le dossier noir de la création collective.....15

Chapitre 3 "Et pourtant...elle tourne".....33

Chapitre 4 Une typologie.....47

Annexe 1 Déscolariser et "faire pour apprendre".....59

Annexe 2 Bilan d'une expérience d'écriture collective avec un groupe de pré-retraités(es) et retraités (es)...69

2e Partie: Un atelier d'écriture collective sur la solitude.....85

Chapitre 1 La préparation de l'atelier.....89

Chapitre 2 Le déroulement de l'atelier..... 97

2.1 La phase de réchauffement.....99

2.2 La phase de scénarisation..... 116

2.3 La phase d'écriture collective proprement dite..... 127

Chapitre 3 L'évaluation de la méthode et l'identification des apprentissages.....137

3.1 Quelques principes..... 138

3.2 Les critères d'évaluation..... 141

3.3 L'évaluation des participants..... 144

3.4 Notre évaluation de la méthode..... 167

Annexe: Questionnaire d'auto-évaluation..... 173

3e Partie: Une conclusion toute provisoire..... 187

Bibliographie..... 197

PRESENTATION

Le terme "création collective" ne désigne pas seulement une modalité particulière du processus instaurateur d'une oeuvre d'art, au sens traditionnel du terme. Il fait plutôt référence à une activité de groupe dans laquelle l'expression et l'énergie créatrice des participants sont canalisées vers la réalisation d'une production commune: pièce de théâtre, texte, vidéo, diaporama, ainsi de suite. Particulièrement à la mode dans le théâtre amateur et professionnel au début des années soixante-dix, la création collective fut rapidement perçue comme une riche situation d'apprentissage, ce qui lui ouvrit les portes de certaines institutions d'enseignement. Au Collège de Rosemont en particulier, les Services à la collectivité offraient en six ans plus de trente ateliers de théâtre et sept ateliers d'écriture qui ont permis à des groupes de femmes et de retraités, à des membres d'associations, aux adultes du quartier Rosemont et des alentours d'effectuer les apprentissages nécessaires à la réussite d'une production collective.

Ces apprentissages furent toujours difficiles à identifier cependant, encore plus à évaluer avec précision. Les outils adéquats manquaient et le caractère collectif des projets n'incitait guère à les développer. Or l'observation et les témoignages nous amenèrent à formuler l'hypothèse que la création collective peut s'avérer extraordinairement féconde en regard des objectifs de la "formation fondamentale", mission éducative des institutions d'enseignement des niveaux primaire, secondaire et collégial. Nous avons donc jugé nécessaire de développer une meilleure compréhension des différentes démarches de création collective, d'évaluer leur "productivité" en termes d'apprentissages, d'identifier les difficultés inhérentes à cette approche pédagogique si surprenante, à première vue. Ceci dans le but de la démystifier et d'en faciliter l'usage auprès des groupes

d'adultes d'abord, mais aussi, qui sait, auprès des groupes d'étudiants plus jeunes.

Par le présent texte, nous voudrions apporter des amorces de réponses aux très nombreuses questions soulevées par les démarches de création collective comme situations d'apprentissage. Bien entendu, nous ne proposons pas de modèle ; la création, collective ou individuelle, doit demeurer une aventure pleine de surprises. Mais, plus modestement, nous avons tenté de décrire ce qui se passe, d'identifier les problèmes, de recueillir des témoignages, de distinguer, de regrouper; c'est l'état de la question de la première partie. Dans la seconde, nous proposons de suivre pas à pas le déroulement d'un atelier d'écriture collective, activité-témoin mise en place spécifiquement pour les besoins de la présente recherche. La description de la démarche et la parole des participants à laquelle nous avons accordé une large place permettront, nous l'espérons, de concrétiser les propos de la première partie et de préparer la conclusion, toute provisoire, sur les questions centrales de notre analyse: la création collective, une méthode efficace? et pour produire quels apprentissages?

NOTE SUR LES CITATIONS

Pour simplifier l'identification des citations, nous les avons fait suivre du nom des auteurs et de la page des ouvrages d'où elles furent extraites. On trouvera la référence complète dans la bibliograhie à la fin du rapport.

1re Partie

UN ETAT DE LA QUESTION

CHAPITRE I

UN BRIN D'HISTOIRE

Les Services à la collectivité du Collège de Rosemont ont offert, ces dernières années, trois programmes dans lesquels se retrouvent des activités dites de création collective: le programme théâtre, le programme pro-femmes, et le programme retraite. Comme ces programmes constituent les principales expériences auxquelles se réfère notre analyse, nous ne pouvons éviter de raconter leur histoire. Brièvement.

LE PROGRAMME THÉÂTRE

Retournons en arrière, il y a sept ans déjà. Un groupe "Canada au travail" du quartier Rosemont se propose de fournir des ressources d'animation à des personnes âgées pour que ces dernières puissent vivre une expérience d'expression théâtrale. Presqu'au même moment, une récente association de quartier pour pré-retraités et retraités, les "3 R", forte d'une subvention de "Nouveaux horizons", caresse le même projet. Les deux groupes sollicitent la collaboration du CEGEP, qui accepte d'encadrer une première démarche. L'objectif est de familiariser les participants (es) aux techniques d'expression dramatique et les amener à improviser des scènes à partir de leur vécu. Déjà le souci de la démonstration publique des savoir-faire acquis au cours de la démarche se fait sentir. A la fin de la session, pour donner à d'autres le goût de les imiter, les participants (es) jouent leurs improvisations lors d'une fête de l'Association 3 R.

L'année suivante, un autre "Canada au travail", du quartier Hochelaga-Maisonneuve cette fois, demande l'aide du CEGEP pour mener à terme la production d'une comédie musicale, toujours jouée par des personnes âgées. En cours de formation cependant, l'annonce de la tenue d'un colloque sur le thème "Le CEGEP à tout le monde" fait jaillir l'idée de préparer plutôt un spectacle de circonstance. En huit semaines prend corps la pièce "Les allumettes qui ne veulent plus s'éteindre". Les participantes (12 femmes, 1 homme) y parlent de l'expérience importante que représente pour elles le fait de sortir de la cuisine pour venir dans un CEGEP y suivre des cours de théâtre. Le succès est foudroyant. Le groupe se forme en troupe (Les trésors oubliés), et entreprend une tournée provinciale. On s'en doute bien, les animateurs de l'activité se posent alors une question: si ce type de formation théâtrale axée sur la production d'un spectacle fonctionne si bien avec les personnes âgées, pourquoi pas avec les plus jeunes? Le programme théâtre est né.

Ses deux premières années sont balbutiantes. On arrive mal à préciser les orientations du programme. Certains mettent l'accent, de par leur propre compétence, sur la formation d'acteur. D'autres envisagent plutôt les activités comme une occasion pour les participants d'exprimer leur vécu, leurs émotions, sans grandes distances théâtrales. Un autre clivage sépare ceux qui se centrent sur la création théâtrale pour elle-même de ceux qui veulent faire du théâtre d'actualité, d'intervention. Tous s'entendent cependant sur l'importance d'accrocher les démarches de formation au projet de production d'un spectacle, celui-ci

valorisant celle-là, lui donnant tout son sens, et maintenant élevé, du même coup, le degré de motivation.

Malgré les tiraillements du début, le programme connaît une popularité croissante. Les groupes de formation se multiplient. A l'hiver 1979, un coordinateur à temps partiel est engagé. Des regroupements et associations font parvenir au Collège des demandes de formation sur mesure; ils veulent utiliser l'expression théâtrale comme moyen de sensibiliser le public à une problématique sociale. On distingue d'ailleurs à ce moment, quatre types de groupes de création collective auxquels on accorde priorité selon l'ordre suivant: les groupes qui préexistent à l'activité; ceux qui sont formés à la demande de quelques individus qui proposent un thème; ceux qui sont formés à la suggestion d'un animateur qui propose aussi un thème; les groupes larges, enfin qui ne se forment pas autour d'un thème précis. Cette dernière catégorie est d'ailleurs abandonnée en 1982 à cause de difficultés de fonctionnement et d'encadrement qui ne furent jamais surmontées.

De 1979 à 1982, des précisions sont apportées sur le rôle de l'animateur dans ce type d'atelier. Les exigences relatives à l'homogénéité de départ des groupes sont mieux connues. Mais surtout, les objectifs évoluent. Au début, on veut donner la parole à tous, "pour un théâtre d'action qui nous ressemble et nous rassemble". Aujourd'hui cet objectif demeure, il s'agit toujours de permettre la prise de parole par le plus grand nombre; mais on insiste d'avantage sur l'occasion que représente l'atelier de faire le point sur sa réflexion et ses expériences personnelles relatives au thème. On est aussi plus conscient

du "feed-back" du public, des discussions que le spectacle peut provoquer.

Depuis 1976, quelque 700 personnes ont participé à une démarche de formation du programme théâtre. Un atelier comporte au moins 90 heures ou au plus 180. Pour donner une idée très concrète de la nature des ces ateliers, dressons l'inventaire de la session hiver 82. On y retrouve:

-Un groupe de femmes, militantes de groupes populaires de la région de Montréal, qui veulent réfléchir sur leur pratique mais aussi se rencontrer sur une base personnelle, avoir du plaisir ensemble.

-Un groupe de femmes de 30 ans et plus, réunies à la demande de quelques-unes d'entre elles pour faire le point sur leur vie, mais aussi se faire plaisir.

-Un groupe d'hommes de 20 ans à 30 ans, rassemblés par besoin de prendre une parole publique sur le vécu homosexuel.

-Un groupe de femmes réunies sur la base d'un thème proposé par l'animatrice: la sexualité, et d'une technique théâtrale particulière: la confection et l'utilisation des masques.

-Un groupe de femmes intéressées d'abord par la technique des marionnettes géantes, avec un thème très large: la vie de quartier.

-Un groupe de travailleurs en construction de Gentilly et leurs amis; ils caressent le projet de monter un spectacle écrit par l'un d'eux.

-Une troupe déjà constituée de Victoriaville, parrainée par divers organismes du milieu, qui veut monter un spectacle sur le thème de la santé mentale des femmes.

-Un groupe large, réuni sur le thème de la vie de quartier à Rosemont.

-Un groupe composé de membres de l'Association solidarité-psychiatrie, pour mettre en scène un scénario déjà écrit sur les problèmes de réadaptation d'ex-patients.

-Un groupe de femmes de 30 à 35 ans, ex-toxicomanes, qui désirent exprimer publiquement leur vécu.

LE PROGRAMME PRO-FEMMES

C'est autour de 1978 que se mettent en place les trois volets du programme Pro-Femmes. Le premier consiste en une activité de réflexion et d'orientation, étape, pour les femmes désireuses d'effectuer un retour sur le marché du travail, un retour aux études, ou qui souhaitent simplement faire le point sur leur situation de vie. Le second, nommé "Défi", offre aux femmes la possibilité de compléter un Diplôme d'Etudes Collégiales selon un ensemble de modalités adaptées à leur besoin. Le troisième enfin, "Ensemble", veut permettre à des groupes de femmes de réaliser des projets éducatifs sur mesure. C'est dans le cadre de ce troisième volet qu'apparaissent, à l'automne de 1980, les ateliers de lecture et d'écriture, les seuls qui nous intéressent ici.

Les femmes écrivent beaucoup, mais pour elles-mêmes. Il existe une tradition secrète de l'écriture que les conceptrices de l'atelier veulent rendre manifeste. Il s'agit donc de favoriser les échanges entre les

participantes, d'abord par un programme de lectures commentées, ("amener les femmes à lire autre chose, autrement"), puis par la mise en commun des écrits de chacune sur ce qu'elles lisent et ce qu'elles vivent. Dans un deuxième temps, l'atelier veut provoquer une prise de conscience des convergences, donc de la solidarité des participantes, et peut-être ainsi leur permettre de reprendre confiance en elles, de resituer leur vie. Mais tout ce processus de réflexion doit de toute nécessité, s'articuler autour d'un projet d'action. S'exprimer oralement et par écrit, échanger, se regarder, certes; mais faire quelque chose avec cela, une publication commune. Pourquoi? D'abord pour éviter les pièges des sessions de type relations humaines. Mais surtout parce que les occasions offertes aux femmes de 30 ans et plus de prendre la parole, d'exprimer des aspects essentiels de leur vécu, sont rarissimes. Sortir de l'invisibilité, pour une fois, ne peut être que bénifique aux participantes et à toutes celles qui souhaiteraient les imiter.

A ce jour, cinq ateliers de 90 heures chacun furent offerts, un par session. Ils connurent un succès instantané. Enthousiastes, les participantes éditèrent leur production collective à compte d'auteures et organisèrent un lancement. Des animatrices de diverses régions du Québec, fascinées par l'expérience, vinrent suivre une session de formation d'une fin de semaine. Les conditions d'essaimage des ateliers de lecture et d'écriture pour les femmes sont en place.

LE PROGRAMME RETRAITE

Nous savons déjà qu'à l'origine de l'important programme

théâtre se trouvent des groupes de pré-retraités et retraités. Leur entrée au CEGEP de Rosemont s'est produite en 1975, avec l'organisation de sessions de préparation à la retraite. A partir de ce moment, une bonne quinzaine d'activités éducatives sont offertes annuellement pour répondre aux besoins spécifiques des aînés. Parmi ces activités, on trouve en 1977, soutenu par la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, le projet d'écrire collectivement un manifeste sur la situation économique des retraités. Une année d'études, d'échanges, de rencontres de spécialistes, d'enquête, de travail de rédaction aboutit finalement à la production d'un document qui connaît un retentissement provincial (20,000 exemplaires à ce jour) et suscite la naissance d'un mouvement d'abord, puis d'une Association vouée à la défense des droits desretraités. (AQDR).

Encouragés par le fabuleux succès de leur initiative, les promoteurs du manifeste, à titre de membres de l'association de quartier 3 R, veulent poursuivre l'expérience. Ils proposent l'organisation d'un second groupe d'écriture collective qui aurait cette fois pour tâche la rédaction d'un manifeste sur les conditions de logements des retraités et les services qui leurs sont offerts. Le groupe se forme à l'automne 1979 et produit un an plus tard son document, avec l'aide financière du CEGEP. Les informations qu'il contient, les revendications qu'il formule sont reprises, avec celles émanant de d'autres groupes de retraités, dans un document synthèse à caractère provincial. Au niveau du quartier Rosemont, le manifeste donne l'impulsion nécessaire à la mise en place d'un comité de bénévolat.

On n'allait pas en rester là, cependant. Au printemps 1981, un nouveau projet d'écriture collective prend forme. Cette dernière expérience du programme retraite - il faudrait parler d'une aventure - nous la décrivons en détail dans l'annexe 2 de la première partie. Elle est pleine d'enseignements, croyons-nous, pour qui voudrait construire une démarche de création collective.

CHAPITRE 2

LE DOSSIER NOIR DE LA CREATION COLLECTIVE.

Le témoignage des animateurs - animatrices des ateliers et notre propre réflexion nous forcent, d'entrée de jeu, à dresser un véritable dossier noir de la création collective. Les questions sont troublantes et les problèmes si nombreux et diversifiés que nous les avons regroupés en huit catégories, nous en tenant pour chacune à l'essentiel. Ces catégories sont:

- -les problèmes de groupes
- -les problèmes d'objectifs
- -les problèmes de thèmes
- -les problèmes de méthodes
- -le problème du temps
- -le problème du rôle de l'animateur
- -les problèmes d'apprentissage
- -les problèmes de production

Nous allons maintenant les scruter. Sans complaisance.

1. les problèmes de groupes

Nous nous attarderons aux questions relatives aux attentes, à l'homogénéité, au sentiment de compétence et à la participation.

Les attentes

Dans certains ateliers de création collective, il peut arriver que des participants, pas très nombreux il est vrai, soient mal informés de la situation inusitée d'apprentissage dans laquelle ils s'impliquent. Le fait pour eux d'avoir à jouer un rôle actif au sein d'un groupe de tâche les surprend et risque de les décevoir; ils étaient venus chercher autre chose. Cela tient sans doute à une "mise en marché" inadéquate de l'activité, de ses objectifs, de sa démarche. Mais il faut aussi comprendre que beaucoup d'adultes perçoivent encore l'institution scolaire sous son image traditionnelle de dispensatrice du savoir. Lorsqu'on propose une activité éducative institutionnelle qui va à l'encontre de ce modèle, il faut prêter une attention toute particulière à l'information qui la fait connaître.

Mais au-delà de ces considérations très élémentaires, le problème des attentes réside le plus souvent dans leur nombre et leur diversité. Certains vont s'inscrire sur la base d'un intérêt pour le thème, d'autres parce qu'ils veulent apprendre où perfectionner des techniques de jeu ou d'écriture, d'autres encore parce qu'ils cherchent une occasion d'exprimer leur vécu pour leur bénéfice personnel ou celui d'une collectivité, d'autres enfin, et j'en oublie, parce qu'ils apprécient le contact avec un groupe, qu'ils y voient une situation de socialisation particulièrement enrichissante. Si l'on n'y prend garde, l'animateur de la démarche de

création collective tentera de répondre à tous ces besoins à la fois mais à aucun de façon satisfaisante. Car malgré un consensus de départ sur des objectifs de production, un parcours etc., les attentes de chacun, qui d'ailleurs ne sont pas toujours verbalisées ni même conscientes, risquent de ne pas y trouver leur compte. Elles peuvent conséquemment engendrer des déceptions, des frustrations, voire des conflits sur la question des orientations de l'atelier. Cela s'est vu.

B l'homogénéité

Au-delà de la plus ou moins grande convergence des besoins et des attentes à l'intérieur d'un groupe de tâche, nous retrouvons presque toujours une disparité dans les caractéristiques sociales, culturelles, économiques des participants, sans parler de l'écart des âges et des valeurs qui est parfois considérable. Un des défis majeursde nombre d'activités de création collective, comme de tout groupe de tâche, est de permettre à chacun d'y trouver sa place et son profit dans le plus grand respect des autres.

Cependant, il arrive inévitablement que le groupe tend vers une homogénéité plus grande au fur et à mesure que se précise le projet de production, que s'articulent les messages. Quelques-uns risquent alors de se retrouver en situation de marginalité, prélude à leur abandon. La loi du groupe est toujours impitoyable pour les déviants.

Dans certains cas cependant, une façon de contourner le problème a consisté à identifier les différences individuelles et à les exprimer dans la production collective elle-même. Celle-ci reflète alors la réalité divergente du groupe. "A la limite, le "sujet" de la création collective n'est autre que le groupe lui-même."(Chabert, 102). Il serait

donc normal d'y retrouver les courants, les tendances, voire les oppositions qui structurent ce dernier. Par exemple, dans la production d'un groupe composé de personnes agées de 22 à 67 ans, on devrait s'attendre à voir ou lire quelque part la perception des uns et des autres sur les conflits de générations, quel que soit par ailleurs le thème de l'atelier. Il n'en reste pas moins que la tendance à l'homogénéisation et à l'exclusion des marginaux est très forte dans une démarche de ce genre, certainement plus que dans une activité pédagogique traditionnelle.

C le sentiment de compétence

Les participants à une activité de production individuelle ou collective ont généralement tendance à douter fortement de leur compétence. Ils sous-évaluent leur créativité et leurs moyens d'expression. Les raisons de ce fait, profondément symptomatique d'une aliénation socio-culturelle, sont trop complexes pour nous permettre de les analyser ici. Ses répercussions sur le déroulement des activités éducatives sont cependant évidentes. Selon Colette Dufresne-Tassé, par exemple, "la conscience du pouvoir acquis et l'impression de compétence sont de la plus haute importance, en particulier au niveau pédagogique, car elles représentent les principaux facteurs de motivation à l'apprentissage." (Dufresne-Tassé, 77). Avant elle, Couillard et compagnie reconnaissaient que c'est dans la mesure où l'individu se sentira des aptitudes à solutionner un problème qu'il s'engagera dans une dynamique d'apprentissage (Couillard, 23).

C'est pourquoi les pédagogues et animateurs ont constamment lutté contre les doutes excessifs et le défaitisme d'un grand nombre de participants. Ils ont voulu leur redonner confiance en pratiquant du "ren-

forcement positif ", croyant, à la suite de l'Opération Départ, que la foi qu'on porte aux gens, en leur capacité, les amène à adopter les comportements qu'on attend d'eux (Départ, 85). Et il arrive effectivement que se manifeste dans un groupe de création collective un phénomène d'enthousiasme, voire d'exaltation, qui contraste fortement avec la période initiale de scepticisme et de doute. Les participants finissent par croire ce qu'on leur dit et ce qu'ils se répètent entre eux, à savoir qu'ils sont capables de tout, qu'ils sont bons, qu'ils sont en voie de devenir des créateurs.

On comprend leur excitation, la plupart n'ayant jamais pensé s'affranchir de leur statut de consommateurs culturels. On devine aussi le danger d'un pareil sentiment collectif, puisse qu'il conduit tout droit aux désenchantements et aux amères déceptions. Car s'il est vrai que, règle générale, les participants sous-estiment leur capacité, ils ne doivent pas être amenés à croire que les ressources dont ils disposent pour réaliser leur projet sont illimitées. Là réside le problème du sentiment de compétence d'un groupe de création collective. L'environnement éducatif et l'animateur doivent certainement contribuer à donner ou redonner confiance; mais ils doivent aussi faire prendre conscience des possibles. Le délicat équilibre entre ces deux exigences n'est pas toujours facile à maintenir.

D La participation

Un groupe de tâche fait toujours face, à un moment ou l'autre de son existence, à des problèmes de leadership. Dans la création collective, certains participants apparaissent plus compétents et imaginatifs que d'autres, en ce qui concerne l'expression écrite ou théâtrale par

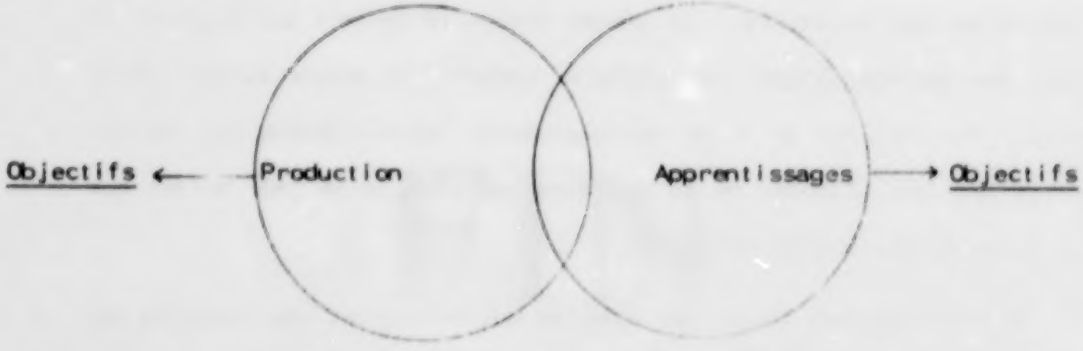
exemple. D'autres vont jouer un rôle déterminant au niveau des prises de décision concernant l'orientation de la démarche. D'autres encore vont apparaître comme les "penseurs" du groupe, ceux qui perçoivent et formulent le mieux les "messages" que veut véhiculer la production collective. Il peut arriver que chacune de ces catégories "d'experts" tente de prendre le contrôle de l'activité, et que des luttes d'influence viennent en perturber la progression.

Mais le danger le plus grave relié à la question du leadership réside dans le fait que certains, pour les raisons énumérées plus haut, participent plus que d'autres. Dans une certaine mesure, les "experts" peuvent même bloquer la parole de ceux qui le sont moins, ou encore la détourner à leur profit. On risque plus de trouver cette situation dans les cas où la "qualité" de la production, pièce de théâtre ou texte, devient une préoccupation dominante du groupe. C'est pourquoi on remarque presque toujours ce phénomène dans les troupes professionnelles qui pratiquent la création collective. Il faut bien parler, dans certains de ces cas, du mythe de la création collective: un auteur ou un leader fait son nid dans un groupe et l'utilise comme tremplin pour sa carrière personnelle.

Moins perceptible chez des amateurs, pour lesquels la démarche est souvent plus importante que la production, le risque de la prise de contrôle par quelques-uns n'en est pas moins réel.

2. Les problèmes d'objectifs

La précision des objectifs d'une activité de création collective n'est pas une opération simple comme c'est parfois le cas pour les activités pédagogiques traditionnelles. En effet, nous avons affaire à une situation dans laquelle deux champs se recouvrent: celui de la production et celui des apprentissages.



Nous devons donc formuler deux ordres d'objectifs reliés à chacun de ces champs et montrer comment la réalisation des uns favorise celle des autres et réciproquement. Or, il arrive en réalité qu'une famille d'objectifs prenne le dessus sur l'autre. Ainsi, les animateurs et participants se centreront dès le départ sur la production, balayant sous le tapis l'essentielle question des apprentissages que cette dernière est susceptible de produire. A l'inverse, on pourra laisser beaucoup de place à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, et ne pas arriver à les intégrer dans une démarche de production significative.

Mais il y a pire. Dans certains cas, nous a-t-on raconté, les objectifs de production peuvent dénaturer l'activité, fausser l'expression de la majorité, constituer des obstacles à l'acquisition des apprentissages. Nous avons déjà vu qu'une trop forte insistance sur la production provoque souvent une prise de contrôle par une minorité d'"experts". Si l'on

songe maintenant à la dimension diffusion de la production, avec ses retombées gratifiantes et flatteuses pour les auteurs, la situation risque de devenir catastrophique, certains participants puisant à cette source trouble leur principale motivation.

A côté de cette question des relations production-apprentissage - le coeur de la présente analyse - on trouve d'autres problèmes liés à la formulation des objectifs. La grande diversité de ceux qui peuplent le champ des apprentissages, par exemple, comporte le danger évident de ne pouvoir les réaliser de façon satisfaisante. Nous l'avons vu, les attentes des uns risquent de ne pas être comblées, sans pour autant que les attentes des autres le soient.

Et ce n'est pas tout. La création collective est une approche qui s'inspire des principes de la pédagogie de situation. Or, pour cette dernière, "les interventions (de l'animateur) se situent non pas directement au niveau de l'apprentissage de l'étudiant, mais au niveau de la structuration d'une situation qui peut permettre à l'étudiant de faire ses propres apprentissages" (Couillard, 20). Il s'ensuit que, même dans les situations soigneusement planifiées, "ni le professeur ni l'étudiant ne savent (...)ce qui sera appris." On peut tout au plus prévoir certains résultats qui se formulent en termes généraux, comme l'explique Yves Bertrand: "L'organisation d'un environnement non-directif (du point de vue des apprentissages) ne peut assurer des résultats <u>certains</u>, c'est-à-dire des comportements spécifiques de l'étudiant. Cependant, l'expérience et l'utilisation d'un tel environnement peut permettre de réaliser une certaine prédiction de comportements <u>globaux</u> tels que l'empathie, la congruence, l'autonomie, la capacité d'expression, et ainsi de suite" (Bertrand, 70). C'est sans doute à ce type de situation que songeaient

les auteurs du rapport de l'Opération Départ lorsqu'ils écrivaient: "Le meilleur indice d'un environnement véritablement éducatif pourrait être que, dans un tel environnement, ce qui arrive est toujours autre et plus que ce que l'on pouvait prévoir, que l'"effet" y déborde toujours la cause" (Départ, 18).

Les animateurs de création collective devront donc s'accommoder du caractère imprévisible des résultats de leur démarche; ils devront se résigner à une formulation large, pour ne pas dire vague, des objectifs d'apprentissages de leurs activités. Les responsables pédagogiques des institutions scolaires devront en faire autant.

3. Les problèmes de thèmes

Au Collège de Rosemont, sauf lors de la première année du programme théâtre, les ateliers de création collective ont toujours été qualifiés de thématiques, parce qu'ils proposaient aux participants un thème autour duquel s'articuleraient les échanges et la production. Nous pouvons identifier deux problèmes relatifs à cet état de chose.

1e. Les thèmes ne sont pas assez proches du vécu des participants.

Evidemment, ce problème se pose lorsque la démarche de création collective est initiée par d'autres que par le groupe lui-même: animateurs, représentants d'organismes du milieu, responsables institutionnels. Il est fondamental parce qu'il risque de fausser complètement le sens de l'activité. Le succès de celle-ci dépend en effet du degré d'implication des participants, du fait que chacun se sente personnellement et presque viscéralement concerné par les propos qui s'y tiennent, par la production

qui s'y élabore. Celle-ci doit refléter la parole authentique des "auteurs". Si tel n'est pas le cas, si les participants se laissent séduire par une proposition de thème qui ne les rejoint qu'à demi, la qualité de la production et les enseignements de la démarche en souffriront inévitablement.

2e Les thèmes ne sont pas suffisamment précis.

"La vie de quartier", "le vécu des femmes", pour prendre ces exemples, cela veut dire beaucoup; beaucoup trop en fait pour éviter qu'un groupe ne perde un temps précieux à rechercher les angles d'attaque qui recevront l'agréement de tous. Or il arrive que le temps requis pour se mettre d'accord sur ce dont on va parler gruge un bon tiers des heures disponibles. C'est énorme. De plus, les risques de déceptions et d'abandons sont proportionnels au degré d'imprécision du thème. Il faut donc éviter, au nom d'une fausse compréhension des conditions nécessaires à l'expression démocratique, de rassembler autour d'un thème large des participants provenant d'horizons trop divergents; les conflits deviendraient alors presque inévitables.

4. Les problèmes de méthodes

Nous allons maintenant entrebailler la porte d'un atelier, pas tellement pour décrire ce qui s'y passe - nous le ferons dans la deuxième partie - mais pour identifier quelques problèmes relatifs aux méthodes utilisées par les animateurs pour faire cheminer les groupes. Nous allons retenir pour l'instant trois de ces problèmes: la dichotomie travail/plaisir, le rôle de l'improvisation, et les relations entre le grand groupe et les sous-groupes de production.

Le travail et le plaisir.

Très souvent, les ateliers de théâtre et d'écriture débutent par une période de réchauffement dont la fonction est de stimuler l'imagination, consolider le groupe, armer les participants de quelques techniques d'expression, les familiariser avec toutes les dimensions du thème. On trouve généralement dans cette période des jeux coopératifs (new-games), des exercices de créativité, des exercices de mise en confiance et de déblocage, des échanges libres, etc.

Il vient un moment cependant où le groupe doit s'atteler à la tâche de production d'un spectacle ou d'un texte. Le virage peut être brutal. Les contraintes de la production peuvent casser le plaisir. Nous retrouvons là un problème inhérent à toute démarche de création: comment concilier la spontanéité, la libre expression de l'émotion avec l'effort absolument nécessaire à la mise en forme, à la réécriture, au polissage?

Cette dichotomie n'est pas absolument insurmontable. On peut chercher des formules qui permettront de dissocier travail de production et pénibilité. Le travail peut apparaître plaisant, de même sa préparation peut devenir formatrice et "sérieuse". Il faut en tout cas se garder de concevoir cette dernière comme une période de "flyage", de défoulement libre de l'émotion sans laquelle on ne pourrait se mettre au travail pour de bon. Mais malgré tout demeurera la menace permanente d'une coupure entre le plaisir et le travail dans les démarches de créations collectives. Tout comme dans celles de créations individuelles.

Le rôle de l'improvisation.

Ce problème de méthode se pose surtout dans les ateliers de théâtre, mais il trouve son équivalent dans les ateliers d'écriture quand les participants y produisent des textes "libres". Il consiste à s'en-

tendre sur ce qu'on peut réalistement attendre de l'improvisation dans un groupe d'amateurs en formation. Remplit-elle uniquement une fonction de déblocage? Contribue-t-elle à la formation d'acteurs (d'écrivains)? Peut-elle servir à la production de matériaux qui seront intégrés dans le spectacle ou le texte collectif? Un peu tout cela à la fois, sans doute. Mais on a peut-être cru, à tort, que les improvisations fourniraient tout naturellement la matière de la production collective, oubliant qu'il faut déjà maîtriser les techniques d'improvisation pour en extraire un contenu satisfaisant. Il peut même arriver que la préoccupation du contenu dérange le jeu d'improvisation et perturbe sa fonction première, celle de donner le sens global du théâtre (espaces, rythmes, utilisation du corps), au-delà de toute technique et de tout contenu particulier. Certes, l'animateur et les participants doivent rester à l'affût de ce qui peut émerger des improvisations et des textes libres; ils ne doivent pas hésiter à récupérer ce contenu pour les fins de la création collective. Mais ils ne peuvent trop compter sur une source aussi aléatoire que celle-là.

Le grand groupe et ses sous-groupes.

Parce qu'il est parfois difficile de concilier les intérêts de chacun, et pour des raisons d'efficacité et de temps, les ateliers de création collective se subdivisent généralement en sous-groupes pour l'accomplissement de certaines tâches. Le travail effectué dans ces sous-groupes est ensuite présenté au grand groupe, qui harmonise et synthétise.

Le danger, c'est que chaque sous-groupe s'approprie un contenu pour ne plus le lâcher, perdant de vue l'ensemble de la production. Celle-ci peut alors - c'est aussi le cas d'une production construite à partir du

contenu des improvisations- manquer de fil directeur, d'unité. Nous retrouverions une production collage, un peu bâtarde, à mi-chemin entre l'individuel et le collectif. Ce résultat est toujours symptomatique d'un manque de cohésion dans le groupe lui-même, d'un échec au moins relatif de son projet collectif initial.

Il ne faut donc pas, au nom de la productivité ou du respect des capacités et intérêts de chacun, contribuer à la destructuration du groupe en établissant des sous-groupes trop forts. Ceux-ci sont un mal nécessaire dont il faut contrer les effets dangereux en s'assurant inlassablement que chaque personne, chaque sous-groupe, à chaque moment de la démarche, saura situer son travail de production dans le projet du grand groupe, le seul qui donne son sens à la démarche.

5. Le problème du temps.

Est-ce difficile de mener à terme, de façon satisfaisante, une création collective en 45 heures? En 90 heures? En 135 heures? Ce n'est pas difficile, c'est impossible, nous ont répondu des animateurs. Et de fait, la question obsessionnelle du manque de temps revient dans toutes les bouches, à croire qu'il s'agit là du plus sérieux problème rencontré dans une démarche de ce genre.

Et pourquoi donc? Contrairement à la création individuelle, la création en groupe suppose des consensus qui mettent forcément du temps à se réaliser. Elle exige aussi que l'apport de chacun au produit collectif soit explicité, justifié. Les échanges sont longs, mais indispensables, avant et pendant la production. Tant mieux, puisque c'est à l'occasion de ces discussions, de ce brassage d'idées, de suggestions, de petites et grandes découvertes, d'informations, de consultations que s'effectuent les apprentissages, que s'opèrent les prises de conscience. Mais les

dates de tombée viennent trop vite. Déjà il faut mettre en forme le texte ou le spectacle, le corriger ou le répéter, préparer leur sortie. On se sent bousculé (c'est normal, disent les professionnels), on se laisse gagner par l'énervement, on fait du temps supplémentaire le soir et les fins de semaine. Quand on peut, puisque les adultes qui forment les groupes ont des obligations familiales et de travail. Bien entendu.

A vrai dire, plusieurs facteurs liés au choix du thème (trop large en général), à l'homogénéité du groupe (pas toujours suffisante), à la répartition des tâches entre le grand groupe, les sous-groupes et les participants (trop improvisée, peut-être) contribuent grandement à la perte d'un temps précieux. Sa rareté n'est donc pas un problème isolé de ceux concernant la planification de la démarche. Mais le fait demeure: le temps sera toujours compté. Le caractère ambitieux d'une entreprise de création collective, les multiples objectifs d'apprentissage qu'elle poursuit, la font se sentir bien à l'étroit dans les cadres horaires habituels d'une session scolaire de 15 semaines.

6. Le problème du rôle de l'animateur.

Les animateurs des ateliers de création collective éprouvent parfois certaines difficultés à s'entendre sur le rôle qu'ils peuvent ou doivent jouer, compte tenu de la complexité de la démarche et de la multiplicité des objectifs poursuivis. Des tendances, des façons divergentes de voir et de faire s'affrontent gentiment. Selon l'insistance des uns ou des autres, on pourrait affirmer sans trop se tromper que les trois principales catégories d'animateurs sont les suivantes:

A - L'animateur "animateur".

Il est centré sur la démarche du groupe, son fonctionnement. Il l'aide à préciser ses objectifs de production et d'apprentissage et à

s'y tenir. Il l'aide aussi à identifier ses ressources et, au besoin, fait appel à des ressources extérieures. Il propose des modes d'organisation du travail, un partage des tâches. Il veille à ce que chacun s'exprime et, si nécessaire, établit une relation d'aide avec l'un ou l'autre des participants. Il clarifie, fait des synthèses et accomplit finalement toutes tâches traditionnellement dévolues à un animateur qui n'est pas personnellement impliqué dans le projet du groupe.

B - L'animateur "formateur".

Celui-ci, plus que le premier, demeure toujours conscient des objectifs d'apprentissages inhérents à la démarche de création collective. Sur certains contenus, il se reconnaît une compétence qu'il met volontiers à la disposition du groupe. Il transmet donc au besoin des savoirs ou des savoir-faire, et fournit au groupe le matériel d'auto formation le plus adéquat. Il évalue les apprentissages ou favorise des pratiques d'auto-évaluation.

C - L'animateur "créateur".

Il se perçoit lui-même un créateur - auteur de théâtre, écrivain - et à ce titre, n'hésite pas à s'impliquer personnellement dans la vie du groupe, dans son projet de production. Sa relation avec le groupe prend alors la forme d'un dialogue dans lequel les idées de tous, y compris la sienne, sont mises à contribution. Il ne croit pas, contrairement aux principes si chers à l'animateur traditionnel, que sa participation active gênera l'expression démocratique et faussera le caractère collectif de la création. Bien au contraire, il pense que le groupe a besoin d'un appui comme le sien pour se dépasser, pour accéder à un niveau d'expression plus satisfaisant. S'inspirant de certaines interventions françaises récentes dans le domaine de l'animation culturelle, il favorise le mariage des "professionnels" et des "amateurs", stimulant pour les pre-

miers et riche d'apprentissages pour les seconds.

Dans la réalité, chaque animateur tient les trois rôles que nous venons de décrire. Pour le moins, celui qui refuse à tout prix de s'impliquer personnellement au nom du respect de la parole du groupe deviendra son premier lecteur ou spectateur critique, et par là s'immiscera dans le processus de création. De même il n'est pas question pour l'animateur-créateur de laisser tomber les techniques de base favorisant la participation et la concertation démocratique. L'un ou l'autre, par ailleurs, se transforment inévitablement en formateur à un moment de la démarche. Mais on comprendra que les fréquents changements de chapeaux présentent parfois des difficultés à ceux qui doivent les porter.

Une question éclairante pour terminer: si pour animer une activité de création collective, nous recevions la candidature d'un bon animateur qui n'est pas créateur et celle d'un bon créateur qui n'est pas animateur, sur laquelle s'arrêterait notre choix? Sur la première, sans aucune hésitation.

7. Les problèmes d'apprentissages.

Nous avons déjà mentionné la grande diversité des apprentissages susceptibles d'être effectués à l'intérieur d'une démarche de création collective. Nous savons aussi que ces apprentissages diffèrent d'une personne à l'autre et qu'ils sont largement imprévisibles. Ces caractéristiques comportent certains dangers majeurs, ceux de la surcharge, de la dispersion, de la fragmentation des savoirs et des savoir-faire, par exemple. On reste à la surface des choses, on effleure, on butine, faute de temps, faute de préparation adéquate puisque les besoins émer-

gent à la dernière minute, en cours de production. Par rapport à cette dernière, on trouve difficilement le temps de prendre du recul pour systématiser, conceptualiser, dégager des savoirs théoriques transférables à d'autres situations. De plus, ce type d'apprentissages étroitement liés à l'action est difficile à identifier, encore plus à quantifier et qualifier, ce qui les discrédite aux yeux des pédagogues "sérieux". Nous reviendrons à deux reprises sur cette question-clef de l'évaluation.

8. Les problèmes de production.

Dans la création collective des groupes d'amateurs, c'est la démarche qui compte, pas le produit. Les problèmes liés à la qualité de ce dernier ne seront jamais aussi importants que les nombreux autres que nous avons énumérés jusqu'ici. Il n'empêche. Si un groupe se trouve dans l'impossibilité d'achever sa production, il vivra, ça se conçoit facilement, une situation d'échec tout à fait démoralisante. Il faut donc veiller à ce que les participants évaluent de façon réaliste ce qu'ils peuvent et ne peuvent produire à leur satisfaction.

Un autre problème réside dans ce que certains ont appelé la "superficialité" de la parole d'un collectif. Les nécessaires consensus, le souci de présenter un produit homogène, gommeraient l'originalité, la différence, pour ne conserver que les lieux communs, c'est le cas de le dire. Au lieu de voir l'expression individuelle enrichie par le groupe, les règles et les contraintes de ce dernier conduiraient tout droit vers une production collective relativement pauvre et décevante si on la compare à bon nombre de productions individuelles des participants.

Mais ce dernier problème, de taille, nous ramène à la question globale de la méthode: peut-on planifier une situation de concertation qui permettra l'enrichissement de chaque participant dans le mouvement même d'une production collective de qualité?

CHAPITRE 3

"ET POURTANT...ELLE TOURNE"

L'impressionnante brochette de questions et problèmes dont nous venons de faire état pourrait en décourager plus d'un. L'affaire serait entendue: la création collective comme situation d'apprentissage représenterait une approche si complexe, si aventureuse, si pleine d'embûches, qu'il serait plus sage de s'en tenir à des méthodes mieux éprouvées.

Avant de jeter la serviette, cependant, prenons quand même le temps de parcourir un autre versant de la montagne. De l'avis des animateurs et de nombreux participants, la création collective est une expérience toujours intéressante, souvent stimulante, parfois enthousiasmante. Elle est source d'apprentissages multiples et importants. Donc, pour atténuer l'image négative qui se dégage de notre dossier noir et revenir à des perspectives plus nuancées, nous ne pouvons faire mieux que de rapporter, trop schématiquement il est vrai, les témoignages des uns et des autres. On comprendra, une fois leur lecture terminée, notre obstination à pousser plus avant l'analyse de cette intrigante approche pédagogique.

Le point de vue des animateurs.

Nous allons écouter successivement un groupe d'animateurs en théâtre du Collège de Rosemont, puis les deux animatrices du cours lecture et écriture du programme pro-femmes. Ils et elles vont résumer ce qu'ils et elles pensent des apprentissages des participants (es) à leur atelier. Nous allons également nous déplacer vers un lycée français, avant de faire un saut - quelle fantaisie!- jusqu'au pays.. des Inuits. A ces

deux derniers endroits, en effet, se sont tenus des ateliers de création collective analogues à ceux qui nous sont familiers; les animatrices nous parlent, l'une par le livre, l'autre de vive voix, des acquis de leurs "étudiants".

Les animateurs en théâtre du Collège de Rosemont

A la question: "qu'est-ce que les participants apprennent dans vos ateliers? Ils répondent:

-A maîtriser des techniques théâtrales: improvisation, masque, marionnettes, décors...;

-A créer: un scénario, une mise en scène...;

-A s'exprimer;

-A mieux se connaître, à mieux se sentir, à verbaliser leurs émotions ("le travail d'acteur est un travail de connaissance de soi");

-A travailler en groupe, à faire confiance aux autres;

-A reprendre confiance en soi, en ses capacités. A se découvrir du pouvoir;

-A se prendre en charge, à changer sa vie.

On fait état de "témoignages étonnants". Ça peut aller très loin, remarque-t-on.

Les animatrices du cours lecture et écriture

Voici, tout aussi schématiquement, la réponse de ces dernières à la même question:

-Les participantes apprennent à lire, à faire des liens, à comprendre un personnage, à interpréter un récit. "Elles ne liront plus de la même façon."

-Elles apprennent certaines règles de base de l'écriture, l'utilisation

d'un dictionnaire, d'une grammaire.

-Elles réfléchissent sur leur valeur, sur celle des autres.

-Elles apprennent à travailler en groupe.

-Elles questionnent leur situation de vie, leur rapport au mari, aux enfants...

-Elles connaissent mieux ce dont elles ont envie, elles se comprennent mieux. L'atelier devient un support pour les personnes en cheminement d'autonomie.

-Par la fiction de l'écriture, elle se distancient de leur vécu, et, de ce fait, s'expriment plus librement, plus authentiquement.

-Certaines continuent à écrire.

-Elles deviennent créatrices.

Une expérience française

Dans un petit livre intitulé Histoire d'un Roman, Jane Beal-Rainaldy, un professeur de lycée, relate l'expérience d'écriture collective qu'elle suggéra à ses élèves dans le cadre d'un cours de français de quatrième. Les jeunes auteurs, travaillant alternativement en grand groupe et en équipes de trois, arrivèrent à produire un récit, Nous sommes grands maintenant, qui raconte l'histoire d'une fugue de deux adolescents, le frère et la soeur, et leur retour à la maison.

Voici comment Suzanne Prou, écrivaine accompagnatrice de la classe dans sa téméraire entreprise, s'exprime dans la préface de Histoire d'un Roman:

"A mesure que le temps passait, les deux héros et leurs comparses prenaient de l'épaisseur, une réalité. En même temps qu'ils se mouvaient plus à l'aise dans une fiction à laquelle nous finissions tous par croire,

les mots venaient mieux sous la plume des enfants, le vocabulaire se faisait plus riche, et les phases s'ordonnaient plus harmonieusement. (C'est nous qui soulignons.) (Beal, 9)

Plus loin, elle ajoute:

"Ce dont je suis sûre, c'est que les auteurs de Nous sommes grands maintenant accorderont un intérêt réel, intelligent, à la littérature: ils savent de quoi il retourne et ce que c'est qu'écrire un livre". (Beal, 10)

Quant au professeur Beal-Rainaldy, elle évalue les retombées de l'expérience selon deux axes:

-Celui de l'acquisition d'habiletés par rapport à la langue. Les élèves ont pris l'habitude de consulter un dictionnaire, d'éviter les répétitions, de chercher des synonymes. Donc ils ont enrichi leur vocabulaire . (Beal, 45).

-Celui de la satisfaction personnelle, de la valorisation de soi. "Ils étaient ravis, ils éprouvaient un certain contentement, une satisfaction personnelle, ils devenaient importants, ils s'étaient découverts des aptitudes nouvelles." (Beal, 46)

Chez les Inuits

Une expérience de création collective chez les Inuits? Eh oui! Dans le cadre d'un programme fédéral de formation professionnelle, il s'agissait de familiariser des membres de la communauté à l'expression théâtrale et à l'animation culturelle. La télévision communautaire s'annonçait, il fallait préparer le terrain, permettre aux Inuits d'utiliser cet outil de communication venu du Sud pour véhiculer un contenu qui leur appartienne, qui leur ressemble. Après de nombreux exercices d'im-

provisation, un spectacle mettant en scène des personnages de la mythologie Inuit fut joué devant le village entier. L'animatrice du groupe, une blanche qui ne connaissait pas la langue, évalue les résultats de l'aventure:

-Ils ont appris le théâtre en le vivant de l'intérieur. Après cela, ils ne le regardent plus de la même manière, par exemple les pièces du Sud qui leur parviennent via la télévision.

-Ils ont appris à s'exprimer, à écouter, à mieux se comprendre et à mieux comprendre les autres.

-Ils ont pris conscience que le théâtre pouvait être une forme d'intervention sociale. Ainsi, ils ont joué une improvisation basée sur les problèmes relatifs aux services de santé dont ils disposent (ou ne disposent pas).

-Ils étaient contents d'eux, ils étaient fiers ("On a fait ça!")

-Ils ont réussi à intéresser des spectateurs qui se sont reconnus dans la production, qui se sont sentis concernés, qui ont réagi.

-La vie de certains a changé. Par exemple, un Inuit qui, en raison de comportements délinquants, avait été à toutes fins utiles exclu de la communauté y fut réintégré à la suite de sa participation à l'atelier.

-Ce fut pour plusieurs une expérience globale, en rupture avec le quotidien, de nature à mieux le faire comprendre.

Voilà pour les animateurs. D'une activité à l'autre, et malgré les différences de contextes culturels, des recoupements s'opèrent, des constantes se dégagent, qui nous permettront, le moment venu, d'établir un profil d'objectifs le plus réaliste possible. Mais pour l'instant, nous allons confronter les perceptions des animateurs au bilan de quelques participants.

Le témoignage des participants.

Nous avons rencontré des participants (es) à chacun des programmes de création collective du Collège de Rosemont. Trois avaient suivi un atelier de théâtre, trois un atelier de lecture et d'écriture du program-pro-femmes,et les trois derniers l'atelier d'écriture portant sur la situation psycho-sociale des retraités. (Voir annexe 2 de la 1e partie). Nous résumons ici leurs propos relatifs aux apprentissages qu'ils ont pu effectuer.

Programme théâtre.

-Marie-France est une jeune femme qui s'est inscrite à un atelier de théâtre dont le thème était: la vie de quartier. Elle ne percevait pas d'abord l'atelier comme une démarche d'apprentissage, mais plutôt comme une occasion de vivre une expérience agréable, avec d'autres, dans un contexte non compétitif, empreint de complicité et de tendresse. Même une fois l'atelier terminé, elle trouve difficile de dire: j'ai appris ceci ou cela. Bien sûr, les nombreux échanges sur le thème lui ont permis de mieux comprendre la vie de quartier et les questions d'isolement, de violence, de manque de tolérance, qui constituent un frein à la participation. Mais pour elle, ça s'est plutôt passé "au niveau de la croissance personnelle". L'atelier lui a permis de mieux saisir les préoccupations des autres participants et, par contrecoup, l'a amenée à "vérifier" certaines choses en rapport avec (elle), à se remettre en question. Elle a aussi constaté que la situation de travail collectif a aidé ceux qui ne s'expriment pas à le faire, et a forcé ceux qui prennent trop de place à se mettre à l'écoute. On apprend à se faire confiance et à faire confiance aux autres. On s'exprime d'ailleurs beaucoup mieux, constate-t-elle, lorsqu'on se met dans la peau d'un person-

nage, qu'on s'abrite derrière un masque. Des personnes timides peuvent alors devenir très exubérantes. Elle exprime des réserves sur l'expression création collective; pour elle, quand on est amateur, il s'agit plutôt d'exprimer son vécu que de créer.

Elle conclut: "l'atelier m'a fait grandir".

-**Jacques** est un homme d'une trentaine d'année. Il a fait partie d'un groupe qui a monté un spectacle très populaire (tournée provinciale) sur la condition masculine. Il s'est inscrit parce qu'il avait toujours voulu faire du théâtre, mais surtout à cause du thème, qui le rejoignait personnellement. Lorsqu'on aborde la question des apprentissages, il est très volubile. Il a appris:

-à monter une pièce, à jouer, à animer un atelier de théâtre par des exercices, des jeux...;

-à mieux comprendre sa condition d'homme, ses rapports avec les femmes, les conditionnements qu'il a reçus, les stéréotypes sexistes. "L'amour est malade", dit-il;

-A devenir plus confiant, plus créateur dans sa vie, avec ses enfants;

-A mieux se connaître, à moins se prendre au sérieux, mais aussi à se conscientiser, à prendre des décisions importantes;

Il conclut en parlant des énergies nouvelles que lui a apportées la vie du groupe, du plaisir qu'il a éprouvé, du fait que l'atelier l'a nourri intellectuellement et émotivement. "Jouer un rôle sur la scène, ça facilite les apprentissages dans la vie courante."

-**Michèle** est une femme dans la jeune trentaine qui s'est inscrite à un atelier de marionnettes géantes dont le thème était (encore une fois!) la vie de quartier. Comme pour Marie-France, elle n'est pas venue là d'abord pour apprendre quelque chose, mais pour faire quelque chose avec

d'autres. Pour elle, l'atelier s'inscrivait tout naturellement dans une démarche, amorcée il y a deux ans, d'ouverture à la dimension communautaire de la vie, à l'environnement social.

Ce qu'elle a appris? Pas grand-chose, commence-t-elle par dire, pour ensuite en parler pendant deux heures.

Un atelier de ce genre permet:

-de s'exprimer, voire de se défouler. Il n'a pas une fonction thérapeutique, mais il permet de vivre ou revivre symboliquement des émotions parfois désagréables, et de sortir son agressivité. Rappel de la théorie de Laborit;

-de travailler avec d'autres, de composer, de négocier, de laisser sa place aux autres mais de prendre la sienne. Ce savoir-faire est applicable à d'autres situations;

-d'avoir des échanges fructueux - parfois orageux - sur le thème (vie de quartier, conflits, guerre) et d'arriver à dégager un consensus, un message qui deviendra la colonne vertébrale du spectacle;

-de reprendre confiance en soi, en ses capacités (je suis capable de faire ça).

Michèle a beaucoup aimé son atelier mais constate en terminant que, pour pouvoir en bénéficier, il faut être prêt, c'est-à-dire ne pas avoir peur de s'impliquer émotivement, de travailler avec d'autres, de s'exprimer publiquement. Sinon, on décroche rapidement.

Programme Pro-femmes.

-Rachel a 53 ans. La lecture et l'écriture sont ses passe-temps préférés. Elle est venue à l'atelier pour apprendre à écrire, participer à la production d'un texte publié, profiter mieux de ses lectures. Pour les contacts humains, aussi. Elle est satisfaite, même si elle aurait aimé que ça dure plus longtemps. Qu'est-ce qu'elle a appris?

-elle a enrichi son vocabulaire, elle comprend mieux le rôle de la ponctuation.

-elle sait mieux exprimer ses opinions par écrit. Elle sait comment les présenter.

-elle est plus sensible, quand elle lit, à la forme d'un texte, pas seulement au contenu.

-elle est plus sélective dans le choix de ses lectures, elle sait prendre ce qui lui convient.

-elle compose maintenant elle-même ses résumés de lecture plutôt que de copier ceux des autres dans les suppléments littéraires.

-elle écrit plus pour elle-même, pour son propre contentement, par pour celui des autres.

-Elle sait mieux écouter.

-Elle a appris à laisser faire le temps, à ne pas forcer les choses.

Rachel se sentait heureuse à l'atelier, elle se sentait valorisée. Pour la première fois depuis 53 ans, raconte-t-elle, c'est son "moi" qu'elle a contenté. Elle s'est fait des amies et veut maintenant suivre d'autres cours avec elles dans le but de réaliser un nouveau projet d'écriture collective.

-Danielle a un peu plus de 30 ans. Elle s'est inscrite surtout pour le "volet lecture" de l'atelier. Elle croyait peu à la possibilité ou à l'intérêt d'une écriture collective. Mais le contact avec les autres participantes, avec lesquelles elle s'est sentie sur la même longueur d'onde, l'a convaincue de rester jusqu'au bout. Elle a appris à s'exprimer davantage ("je parlais peu avant"), à améliorer ses tournures de phrases, à trouver les mots justes, à construire un récit. Elle ne lit plus de la même manière, elle retient plus facilement ce qu'elle a lu. Elle lit autre chose aussi, des biographies d'auteurs féminins, puisqu'elle s'est sensibilisée à la condition des femmes. Mais c'est surtout au niveau de la "recherche de soi" que l'atelier lui a fait "un bien énorme". Avec un mari et des enfants, on s'oublie. Sa perception de la réalité s'est élargie au contact des autres, elle a pris conscience de certaines attitudes qu'elle veut maintenant changer. "C'est en-dedans de moi que ç'a été bon", conclut-elle.

-Jacqueline a 30 ans également. L'ensemble des objectifs de l'atelier la rejoignait (échanger avec d'autres femmes, apprivoiser la lecture, s'exprimer collectivement par écrit), mais elle voulait aussi tester sa capacité de retourner aux études ou sur le marché du travail. Comme les autres, elle a d'abord appris à mieux maîtriser la ponctuation, à simplifier ses structures de phrases, à choisir les bons mots ("l'exploration de chaque mot peut ouvrir un univers"), à structurer un récit, bref à mieux connaître les règles du jeu de l'écriture. Maintenant, elle aime lire. Elle a aussi appris à réfléchir avant de parler, à écouter les autres, à communiquer avec des personnes plus âgées. Elle a appris à s'accepter, à se voir "grandissante", à reconnaître sa valeur à travers ses écrits. Elle a repris confiance en elle, elle se sent plus énergi-

que pour faire face aux problèmes de son existence.

Jacqueline anime présentement, dans un centre de jour, un atelier d'écriture dont les participants (es) ont plus de 70 ans.

Programme retraite.

-André est un homme de 58 ans. Il s'est laissé convaincre de s'inscrire à l'atelier pour tester son goût de l'écriture, qu'il prétend traîner avec lui depuis toujours. Mais très vite, son intérêt pour les échanges à l'intérieur du groupe a constitué une motivation aussi importante que la première. Puis il a partagé la volonté commune de véhiculer un message aux pré-retraités et retraités, par le moyen d'une histoire écrite.

A la question sur les apprentissages, il répond: "c'est difficile de préciser ce que ce cours-là m'a apporté. Ce n'est pas un cours vendable!" Mais il parle quand même d'abondance d'une nouvelle prise de conscience de la situation des retraités les plus démunis, du bienfait de communiquer son vécu à un groupe, de l'effort d'expression, d'écoute et de négociation qu'exige un travail collectif. Il parle aussi avec fierté d'une chose qu'il n'oubliera pas de sa vie, un texte qu'il a écrit au sujet de sa relation avec sa femme, décédée depuis peu. "Je ne l'aurais pas fait seul, " constate-t-il.

Finalement, ce que l'atelier lui a apporté de plus précieux? Une nouvelle femme dans sa vie!

-Thérèse est une femme à qui on ne donnerait guère plus de 50 ans. Devenue veuve, elle cherchait d'abord une activité pour occuper son temps, mais une activité exigeant un certain effort intellectuel. Son intérêt pour les problèmes du 3e âge l'a amenée à l'atelier d'écriture, même si

elle ne jugeait pas à l'avance sa contribution valable.

"J'y suis allée pour chercher quelque chose, dit-elle, et maintenant je m'aperçois que je peux aussi apporter beaucoup aux autres." Une reprise de confiance, voilà une des retombées de l'atelier. Elle a aussi pris conscience de la dimension sociale des problèmes des pré-retraités (es), qui sont peut-être aussi graves que ceux des retraités(es) , (chômage, fermeture d'usine...). Par ailleurs, l'écriture lui a permis d'exprimer des sentiments profonds, ce qui fut libérateur. Elle aime mieux ce qu'elle écrit maintenant et veut aller plus loin dans ce mode d'expression. De plus, elle s'exprime plus facilement dans un groupe, et malgré les difficultés inhérentes au travail en équipe, elle croit que c'est productif et profitable.
"Avant, lance-t-elle, j'étais aussi vieille que mon abattement. Aujourd'hui, je suis aussi jeune que mon espoir".

Marie-Paule a 62 ans. Depuis plusieurs années, elle suit des cours au CECEP, dont l'atelier de théâtre qui a conduit à la formation de la troupe "Les trésors oubliés". Elle a aussi animé des sessions de formation pour les bénévoles. Elle porte un jugement sur l'ensemble des activités auxquelles elle a participé. Pour elle le Collège a représenté un chemin vers l'extérieur (elle était ménagère) mais aussi vers elle-même. Les cours valorisent, documentent, permettent de s'exprimer, de sortir de sa timidité, de s'adresser à des groupes "Quand on monte sur une scène et qu'on peut se dire: c'est moi qui ai fait ça, je suis capable de dire publiquement ce que je vis, c'est comme une thérapie." L'image de soi change, on devient confiant, on se sent libéré. Puis les cours permettent de rencontrer des gens, de constater qu'on n'est pas

seul à vivre nos problèmes; ça renforcit.

L'atelier d'écriture en particulier lui a permis de confronter ses idées à celles des autres, de se faire remettre en question. C'est difficile, mais ça permet de travailler sur soi. Sa perception des personnes âgées a changé; elle juge moins, comprend mieux. Le fait d'écrire, de faire naître des personnages qui lui ressemblent, aide à mieux comprendre sa propre vie. Ce fut aussi un encouragement à écrire pour elle-même. Elle parle de ses mémoires. Enfin, elle se dit contente du texte collectif produit, confiante qu'il pourra véhiculer les bons messages.

L'atelier d'écriture ne lui a pas appris de nouvelles choses, conclut-elle, mais il lui a permis de les voir autrement.

Et voilà pour les participants. Sur la question des apprentissages, leurs paroles confirment-elles celles des animateurs? Nous nous sommes amusés, malgré le très faible échantillonnage, à dresser des tableaux comparatifs entre les unes et les autres. Trois constatations s'en dégagent:

1. Oui, les animateurs et animatrices voient juste, lorsqu'ils et elles parlent des apprentissages des participants (es).

2. Ces apprentissages peuvent varier beaucoup d'une personne à l'autre, même si des constantes sont perceptibles.

3. Pour tous les participants rencontrés, au-delà de tel ou tel apprentissage particulier, l'atelier de création collective représente une expérience de remise en question, de valorisation, de croissance.

Ce dernier fait n'est-il pas particulièrement motivant pour la poursuite de notre réflexion? Nous continuons.

CHAPITRE 4

UNE TYPOLOGIE

Jusqu'à maintenant, nous avons parlé de la création collective comme s'il s'agissait d'une situation d'apprentissage qui conserve toujours la même signification, quel que soit le contexte dans lequel elle se vit. La réalité est toute autre. Il existe, toutes sortes de créations collectives qui répondent à toutes sortes de besoins. C'est pourquoi il convient d'apporter un certain nombre de distinctions, d'élaborer les éléments d'une typologie, question de pouvoir mieux se situer si l'on désire programmer ou analyser une activité de ce genre. Nous retiendrons 5 critères de distinction:

-Selon le groupe

-Selon les finalités

-Selon la méthode

-Selon les langages

-Selon la production

Certains d'entre eux seront présentés brièvement, puisqu'ils s'imposeront d'eux-mêmes. D'autres nécessiteront un peu plus d'explications.

Selon le groupe

Des groupes de professionnels en théâtre (on devrait alors parler de troupes) et des groupes d'amateurs se livrent à des activités de création collective. Dans le cadre de notre analyse, nous ne nous occuperons que des seconds, de ces non-initiés qui, prenant en main l'activité créatrice, prouvent selon l'expression de Passeron, que les fonctions de création "ne sont pas des propriétés factices, réservées à des artistes

prétenduement "professionnels", mais bien des capacités, latentes ou explicites, de tout homme." (Passeron, 15)

Les groupes d'amateurs eux-mêmes se différencient selon ce que le même Passeron appelle, à la suite de Durkheim, leur degré de "coalescence interne," c'est-à-dire la conscience qu'ils ont de posséder une personnalité propre, différente de celle des autres. Par exemple sur une échelle allant du plus au moins, on retrouverait des groupes-communautés, des groupes-ateliers, des groupes coopératives, des groupes-confréries, des groupes-nébuleuses et des groupes diffus. (Passeron, 16) Les groupes d'apprentissage, les seuls qui nous intéressent, présentent les caractéristiques d'un groupe-atelier ("on travaille ensemble dans un local ad hoc; recherche d'un style unifié") ou celles d'un groupe-coopérative (création individuelle + mise en commun des produits + tentative de travail ensemble ----> style centré mais varié). Mais encore là, une nouvelle distinction s'impose: il existe des groupes-ateliers ou coopératives qui préexistent à l'activité de création collective et d'autres, appelons-les groupes "ad hoc", qui se constituent à seule fin de la vivre. Dans le premier cas, le groupe a déjà atteint un certain degré de coalescence, alors que dans le second, il aura à le développer au fur et à mesure que progressera la démarche.

Selon les finalités

L'acte pédagogique a souvent été perçu à juste titre comme un acte de communication. Il obéirait par conséquent aux règles d'efficacité de cette dernière. Un émetteur (l'enseignant) veut transmettre des messages (des savoirs, des savoirs-faire) à des récepteurs (les participants) pour répondre à certains besoins individuels et/ou collectifs. Le "progrès"

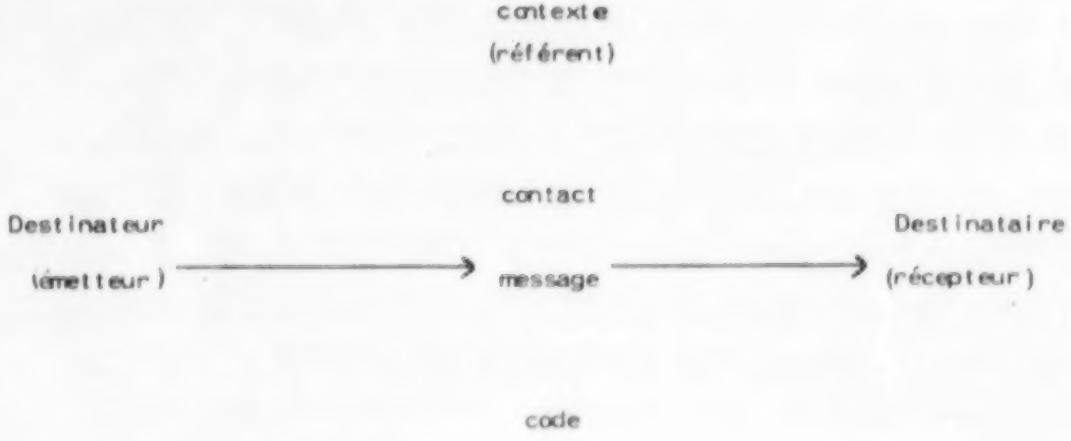
pédagogique consiste alors à améliorer les conditions de transmission des messages: introduction de mécanismes de feed-back pour s'assurer de leur efficacité, élimination des "bruits", etc...

Par rapport à cette façon de voir les choses, la création collective, comme d'ailleurs d'autres situations novatrices d'apprentissage, vient opérer une véritable révolution copernicienne. On parlera encore à son sujet de communication, certes, mais on ne trouvera plus l'émetteur à la même place; ce seront désormais les participants qui tiendront ce rôle, les récepteurs étant les éventuels spectateurs, lecteurs, auditeurs que la production collective rejoindra. L'"enseignant", quant à lui, jouera principalement un rôle d'animateur et/ou de participant privilégié dans la complexe tâche d'élaboration des messages. Ecoutons Joël De Rosnay parler de cette révolution. "La nouvelle approche cherche donc à inverser la direction du flux des connaissances, allant traditionnellement du professeur vers la classe. C'est aux élèves d'organiser leur connaissance, à partir d'éléments fournis par le professeur. Alors qu'aujourd'hui, c'est paradoxalement le professeur qui accomplit la part la plus créatrice du travail: quand il rassemble et organise les éléments de son cours." (De Rosnay, 264)

Les divers types de communication se différencient selon plusieurs critères, mais avant tout selon le critère de la finalité, du but poursuivi par l'émetteur dans la production du message. Une fois reconnu le fait qu'en création collective, ce sont les participants qui sont les émetteurs on peut alors se demander: à quels besoins chez les participants répondent les productions collectives? Où ce qui revient au même, quelles sont les possibles fonctions de ces dernières?

Pour répondre à ces questions, nous allons nous reporter à l'analyse classique des fonctions du langage selon Jakobson.

A partir d'un schéma de la communication structuré de la façon suivante:



le célèbre linguiste attribue six fonctions au langage:

-une fonction expressive, centrée sur l'émetteur, chargée d'exprimer ses sentiments, ses émotions, ses jugements;

-une fonction conative; centrée sur le destinataire, le mettant en cause directement;

-une fonction phatique, où dominera le souci d'établir ou de maintenir le contact;

-une fonction métalinguistique, centrée sur l'explication du code;

-une fonction référentielle, centrée sur le référent, réel ou fictif (ce dont on parle);

-une fonction poétique, centrée sur la forme du message, son rythme, sa sonorité, sa structure.

Or, fait remarquer Francis Vanoye, si ces fonctions sont bien celles du langage en général, elles valent aussi pour toute forme de production verbale et écrite. C'est ainsi qu'on pourra classifier des textes, par exemple , selon qu'ils correspondent plus particulièrement à l'un ou l'autre des besoins que permet de satisfaire le langage. Certains textes seront dits expressifs, d'autres conatifs etc...

Les productions collectives, qu'il s'agisse de théâtre ou d'écriture, permettraient principalement de remplir l'une ou l'autre des trois fonctions suivantes: la fonction expressive, la fonction conative et la fonction poétique, les autres fonctions étant toujours présentes mais nettement secondarisées. C'est dire, plus précisément, que les productions collectives se rattacheront à l'un ou l'autre des trois types d'oeuvre suivants:

-oeuvres où domine le "je": confessions, journaux, mémoires, autobiographies, lettres, poésies lyriques (fonction expressive);

-oeuvres où domine le souci du lecteur ou du spectateur: exhortations, sermons, supplications, prières, théâtre politique et didactique, manifestes... (fonction conative);

-oeuvres où domine le souci de la forme du message: oeuvres littéraires, poétiques, novatrices sur le plan formel (fonction poétique). (Vanoye,143)

Bien entendu, une même production remplit de fait plusieurs fonctions à la fois. Dans la création collective, par exemple, les conditions d'élaboration d'un message de type conatif présupposent une phase de mises en commun et d'échanges qui sont forcément de nature expressive. C'est pourquoi nous retrouvons dans les groupes des participants dont les motivations divergent (je suis venu pour m'exprimer, pour apprendre à écrire, pour dénoncer, pour aider d autres personnes dans ma situation...)

et qui en ressortent néanmoins satisfaits.

Mais il ne fait pas de doute cependant qu'une de ces trois fonctions finit par prendre le dessus, si cela n'avait pas été précisé au départ. Par exemple, dans le cas de groupes déjà structurés avant le début de la démarche, c'est presque toujours la fonction conative qui domine. Au contraire, dans le cas des groupes "ad hoc", la fonction expressive et/ou poétique risque de s'imposer, parfois contre le gré des animateurs et de quelques participants. C'est que, pour se centrer sur un destinataire précis et vouloir modifier certains de ses comportements ou perceptions il faut, comme groupe, avoir atteint un certain degré de personnalisation, de coalescence auquel ne peut prétendre un groupe "ad hoc".

Creusons davantage cette distinction entre groupes déjà constitués et groupes "ad hoc", en regard de la finalité de leur démarche. Les premiers la situent généralement dans un contexte de promotion collective. Ainsi, les objectifs de production et d'apprentissages s'accorderont tout naturellement à ceux, plus larges, qui justifient l'existence même de l'association: dénonciation d'injustices sociales, amélioration des conditions de vie d'un groupe social, recherches de nouveaux rapports sociaux, accroissement des pouvoirs de classe etc. Dans tous ces cas, les gestes de l'association seront sous-tendus par la vision d'une société qui doit changer. Elle percevra donc la démarche de création collective, par l'effet qu'elle peut avoir sur les lecteurs ou spectateurs, comme un outil de changement social. C'est cette caractéristique qui lui donnera tout son sens.

Par contre, les groupes "ad hoc" se situent nettement dans le contexte de la promotion individuelle de type culturel. Pour les participants, l'impact social de leur production n'importe guère dans un premier temps. Ce qui compte, c'est d'acquérir personnellement des connaissan-

ces, un savoir-faire. C'est aussi de vivre une expérience qui s'avèrera, à terme, significative au niveau de la transformation de leur image de soi. Les créations collectives de ce type constitueraient donc une formule pédagogique inspirée par le courant humaniste en éducation, d'origine psychologique, si populaire au Québec ces quinze dernières années, pour lequel les objectifs de croissance de la personne priment sur tous les autres. Dans le contexte de la promotion collective, les créations collectives s'inspireraient plutôt de l'une ou l'autre forme de l'idéologie socialiste, ou alors du mouvement aux frontières encore imprécises des "nouvelles communautés démocratiques" (Valois, 263 subs.), préoccupées par le désarmement, l'écologie, les rapports entre les hommes et les femmes, l'organisation non-hiérarchique du travail, la coopération, la vie communautaire etc.

Une dernière distinction, pour terminer, au sujet des finalités de la création collective. Lorsque l'une d'elles privilégie la fonction conative, elle peut le faire pour quatre raisons: informer, éduquer, animer ou distraire. Mais parfois, les frontières entre ces divers types d'interventions sont bien poreuses.

Selon la méthode.

Au-delà de l'infinité des sentiers que peut emprunter une démarche de création collective, nous retiendrons une seule distinction en ce qui concerne les méthodes utilisées. Certaines sont dites de création collective véritable. Ce sont celles qui favorisent la collaboration la plus égalitaire possible entre tous les participants et ceci à chacune des phases de la production, celle de la mise en forme incluse. D'autres, au contraire, s'appuient sur le principe de la division des tâches.

On identifie alors à l'intérieur de la démarche des moments propices à la collaboration et d'autres qui le sont moins. Dans un atelier d'écriture par exemple, on distinguera la fiction de la narration (le scénario de l'écriture), la construction de la première se prêtant à la démarche collective, la réalisation de la seconde pas du tout. (Vanoye, 147). Bref, on tentera, de trouver une voie médiane entre celle de la création individuelle et celle de la création collective véritable.

Les dangers inhérents à la première méthode sont importants; irréalisme et inefficacité. Ceux de la seconde ne sont pas moindres: hiérarchisation, exploitation, fausse représentation. Par contre, les deux formules présentent de séduisants avantages. Le choix entre l'une et l'autre dépendra des finalités poursuivies.

Selon les média

Nous nous référons constamment, depuis le début, au théâtre et à l'écriture. Le premier est une forme d'expression qui utilise le corps, la voix, le décor, l'espace comme médium. La seconde utilise l'encre et le papier. Mais il peut y avoir autant de types de création collective qu'il existe de média et de langages. De nombreux groupes ont produit des vidéos, des diaporamas, des émissions radiophoniques. D'autres ont créé des murales, des affiches, des pièces musicales, etc.

Chacune de ces créations peut constituer, au même titre que le théâtre et l'écriture, une situation d'apprentissage. La problématique est la même.

Selon la production

Des groupes peuvent choisir de produire un seul spectacle, un seul texte. D'autres peuvent s'orienter vers une production fractionnée: un montage de tableaux, un recueil de nouvelles. Le choix aura un rapport

évident avec le degré de coalescence, d'homogénéité du groupe. Il dépendra aussi, bien entendu, de la finalité de la création collective. Celles qui se centrent sur la fonction expressive ou poétique s'accommoderont sûrement mieux du second type de production que du premier.

Les productions collectives se différencient également sous un autre rapport, sans doute plus fondamental. Certaines relèvent de la fiction: contes, nouvelles, romans, poésies. D'autres sont de type "réaliste": documentaires, manifestes, textes didactiques... Ces derniers s'insèrent nettement dans la famille des productions à fonction conative. Pour les premiers, c'est moins clair; ils peuvent répondre à toutes les fonctions à la fois. Mais ils seront peut-être retenus par les groupes qui se préoccupent d'abord de la fonction expresssive, et sûrement par ceux qui privilégient la fonction poétique.

A strictement parler, nous devrions réserver le terme <u>création collective</u> pour nommer les productions se situant dans le champ de l'imaginaire, et parler de production collective lorsqu'on fait référence à des documents réalistes. Mais l'usage faisant loi, nous continuerons d'employer indifféremment l'une ou l'autre expression pour désigner ces deux réalités.

TYPOLOGIE DES CREATIONS COLLECTIVES

TABLEAU SYNTHESE

Critères de distinction

1. Selon le groupe

Groupes de professionnels

Groupes d'amateurs

Ils varient selon leur degré de "coalescence".

Deux distinctions:

- Groupes-ateliers (on travaille toujours ensemble, recherche d'un style commun)

VS

- Groupes-coopératives (on met en commun le travail individuel, style varié.)

- Groupes déjà constitués avant la démarche

VS

- Groupes "ad hoc"

2. Selon les finalités (les fonctions du langage)	-fonction expressive: oeuvres où domine le "je".	Contexte de promotion individuelle. Courant humaniste de l'éducation.
	-fonction poétique: oeuvres où domine le souci de la forme.	
	-fonction conative: oeuvres où domine le souci du lecteur et du spectateur pour: informer éduquer animer distraire	Contexte de promotion collective. idéologie socialiste ou mouvement des nouvelles communautés démocratiques.

3. Selon la méthode

- -créationscollectives véritables (correspondant au groupe-atelier)
  vs
- -créations collectives mitigées (correspondant au groupe-coopérative).

4. Selon les média et les langages

- -théâtre (le corps, la parole, l'espace...)
- -écriture (le papier, l'encre)
- -vidéos (les images, la parole)
- -murales
- -affiches
- -pièces musicales
- -etc.

5. Selon la production

- Un seul texte, un seul spectacle (groupes-ateliers, textes à fonction conative)
  vs
- Un recueil, un montage de tableaux (groupes-coopératives, fonction expressive ou poétique).

- Production relevant de la fiction (<u>création</u> collective)
  vs
- Productions "réalistes". (<u>production</u> collective)

1re PARTIE

ANNEXE 1

DESCOLARISER ET "FAIRE POUR APPRENDRE"

Nous l'avons dit, les activités de création collective du CEGEP de Romont s'insèrent dans la programmation des Services à la collectivité. Il peut donc être utile de rappeler ici deux des principes qui ont guidé le développement de ce secteur: la déscolarisation d'abord, le "faire pour apprendre" ensuite. On doit garder en tête ces deux parti-pris: - le premier découlant surtout d'une certaine perception des relations institutions milieux, le second étant plutôt d'ordre pédagogique - si l'on veut comprendre le sens que prend la création collective dans un cadre institutionnel.

La déscolarisation

Déscolariser les apprentissages, cela signifiait certainement, au départ, sortir les apprentissages de l'école. Il fallait échapper aux multiples perversions de l'institution, aux distorsions qu'elle inflige inévitablement à tout processus éducatif. Mais la pureté du concept de déscolarisation, son caractère utopique, révolutionnaire, se sont atténués au fur et à mesure qu'ils ont été intégrés au discours institutionnel lui-même. Quel splendide exemple de récupération conceptuelle! Désormais, la déscolarisation sera aussi l'affaire de l'école.

C'est du moins ce que souhaitent la plupart des andragogues et praticiens de l'éducation des adultes. Pour eux, il ne s'agit pas de mettre la clef sur la porte (les grandes boîtes coûtent cher et appartiennent à tous), mais plutôt de modifier de l'intérieur des programmes institutionnels mal adaptés aux besoins réels des adultes en général et des adultes des classes populaires en particulier. Aussi c'est tout naturellement que la déscolarisation devient, pour le rapport de la Comission d'enquête sur la formation des adultes (le rapport Jean), le concept-clef de la nécessaire

transformation de l'image et des pratiques en éducation des adultes.

Déscolariser, cela veut dire quoi, plus précisément?

-C'est rapprocher l'école de la vie, en tenant compte de l'expérience de travail et de vie des adultes dans la conception des processus d'apprentissage (CEFA, 309)

-C'est repenser les relations entre savoir théorique et savoir d'expérience, valorisant ce dernier, trouvant de nouveaux modes d'articulation entre les deux (CEFA, 411)

-C'est décloisonner les apprentissages, abolir la compartimentation des savoirs en disciplines et programmes pour mieux répondre aux besoins réels. (CEFA, 328, 452)

-C'est développer une pédagogie de projets, une pédagogie sur mesure, en lien avec les volontés individuelles et collectives de changement; une pédagogie de résolution des problèmes des personnes et des collectifs (CEFA 329,368)

-C'est remettre l'adulte au centre du processus éducatif en cassant les rapports hiérarchiques, la passivité, la soumission, la dépendance, en respectant son autonomie, sa responsabilité; en lui redonnant du pouvoir (CEFA, 364,372)

-C'est laisser libre cours à l'imagination, à la créativité, à l'esprit critique; c'est mettre les adultes en situation d'utiliser et d'élargir leur potentiel créateur (CEFA, 309)

La déscolarisation, on le voit, s'appuie sur des principes pédagogiques solides. Elle prétend tenir compte de la façon d'apprendre des adultes

-qui exercent plusieurs rôles à la fois et dont les besoins d'apprentissage ne sont pas cloisonnés mais liés à des situations concrètes de vie;

-qui apprennent mieux quand ils peuvent appliquer les nouveaux savoirs à des problèmes signifiants importants à leurs yeux (CEFA, 370).

Mais avant tout, l'idée de déscolarisation est le fruit d'une analyse sévèrement critique du rôle des institutions et de la coupure qu'elles consacrent par leur idéologie, leurs pratiques, leur existence même, entre le savoir et la vie réelle. En cela, le concept de déscolarisation s'inscrit tout naturellement dans la ligne des modèles globalistes, pour lesquels l'éducation devrait être une dimension de l'évolution du réel, une façon de nous approprier de nouveaux outils pour le transformer (Bertrand, 40). En somme il s'agit, selon la belle phrase de CEFA de "traduire la vie elle-même en enseignement " mais aussi, prenant le chemin à rebours, d'insérer les apprentissages dans la vie quotidienne.

Faire pour apprendre

"J'entends, j'oublie; je vois, je retiens; je fais, je comprends."

Proverbe japonais.

Aux Services à la collectivité du Collège de Rosemont, certaines activités d'apprentissage de ces dernières années faisaient jouer aux participants un rôle de "producteurs" plutôt que "d'apprenants". Il pouvait s'agir de membres d'un groupe déjà structuré qui mettaient en marche un projet d'action collective. Mais il pouvait s'agir aussi de participants "atomisés", selon l'expression du rapport REPO, qui s'étaient délibérement placés dans la situation de produire collectivement quelque chose... pour mieux apprendre.

Le premier cas concrétise avant tout la volonté de rendre accessibles certaines ressources du Collège à titre de support à la promotion collective.

La frontière entre le faire et l'apprendre ne peut à l'évidence y être tracée avec précision. On conçoit donc que d'aucuns se soient inquiétés. Ils constataient que dans certains CEGEP du Québec, les activités offertes à des clientèles regroupées se centrent sur l'action plutôt que sur la connaissance, et présentent "des résultats qui ne se résument pas uniquement à l'apprentissage et débouchent plus souvent sur des initiatives concrètes des usagers" (REPO, 49). N'y a-t-il pas là danger de détournement des activités d'apprentissage au profit d'objectifs peut-être louables mais étrangers à l'univers de la formation scolaire?

Le second cas, celui des participants atomisés, témoigne plutôt de l'attachement à un principe pédagogique ou andragogique vieux comme le monde: c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Si le proverbe semble accepté par tous comme vérité de La Palice, les avis divergent largement lorsqu'il s'agit de l'appliquer à des situations structurées d'apprentissage. On éprouverait alors, comme dans le premier cas, trop de difficultés à démêler ce qui relève de l'action, de la production, de l'intervention, de ce qui relève plus spécifiquement de l'acquisition de nouveaux savoirs ou de nouvelles habiletés. De plus, à cause de la trop faible distance entre le faire et l'apprendre, ces savoirs ne seraient pas suffisamment systématisés; ni conséquemment tranférables. Or les pédagogues préfèrent généralement les situations claires et univoques. Ils tiennent en tout cas à ce que l'activité dans laquelle ils s'impliquent appartienne prioritairement, sinon exclusivement, à l'univers du savoir plutôt qu'à l'univers de la production. Ils distinguent d'ailleurs soigneusement ces deux ordres de réalité. Le rapport Jean va dans le même sens, lorsqu'il définit l'activité éducative comme "toute activité systématique et organisée dont le seul ou le principal but est l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) nécessitant de la part de l'adulte

un effort délibéré pour y parvenir." (CEFA, 73)

Pourtant, les analyses abondent qui, loin d'opposer actions et apprentissages, soulignent l'importance des premières dans l'acquisition des secondes. Selon Mucchielli, par exemple, nous retenons, 30 % de ce que nous voyons et entendons, 80 % de ce que nous disons et 90 % de ce que nous disons en faisant quelque chose, à propos de quoi nous réfléchissons et qui nous implique (cité par Desroches, 91). Bien avant lui, Piaget formulait un principe non équivoque: "nous apprenons ce que nous inventons". (cité par Desroches, 94). Est-il nécessaire de rappeler Freinet, pour qui le lien entre l'école et la vie, et par conséquent les authentiques apprentissages, passaient par la mise en situation de ses élèves comme producteurs de textes, imprimeurs, communicateurs? Plus près de nous, Henri Desroches reprend le même thème lorsqu'il écrit: "un parcours en promotion culturelle tient beaucoup moins dans un enseignement à consommer que dans une recherche à produire. Extraordinaire est l'étincelle qui passe lorsque le partenaire réalise cette mutation" (Desroches, 25). Il renchérit aussi sur Piaget: "on ne maîtrise vraiment que ce qu'on a créé " (Desroches, 91). Joel de Rosnay, pour sa part, souligne la nécessité d'un apprentissage de la création et propose un principe méthodologique appliqué ici même, au Québec, dans certaines classes de français de niveau collégial: "enseigner pour apprendre" (De Rosnay, 263).

On pourrait continuer longtemps, et avec grand plaisir, l'exploration de la pensée sociale, psychologique et pédagogique qui lie apprentissage et action de façon intime, structurelle, organique. Il est donc étonnant de constater le faible nombre de pratiques pédagogiques qui font de sérieux efforts pour réaliser cette jonction. Pourquoi donc? Idéologie élitiste des institutions? Bureaucratie pédagogique? Peur de l'implication, de la

compromission? Cassure irrémédiable entre l'école et la vie? Changements d'habitudes et de modes de penser trop radicaux? Un peu de tout cela, certes. Mais il faut aussi comprendre que la pédagogie traditionnelle possède des armes redoutables qui font encore défaut aux pédagogies nouvelles:ses nombreux outils d'évaluation. Ils sont très contestés, et avec raisons; ils ont au moins le mérite d'exister. Dans une pédagogie qui veut reconnecter l'apprentissage et l'action, on en est encore à chercher les principes sur lesquels asseoir des pratiques d'évaluation qui permettraient de porter un jugement sur la valeur de telle ou telle démarche ou sur les acquis de tel ou tel participant. Rares sont les pédagogues qui veulent aller à la guerre sans fusil.

Nous reviendrons sur cette question cruciale de l'évaluation. Pour l'instant, retenons que le "faire pour apprendre" est un mot d'ordre extrêmement fertile, qu'il ouvre une porte à l'imaginaire pédagogique -elles ne sont pas nombreuses- qu'il représente un des sentiers de l'avenir. Mais il fait peur aussi, et, dans le contexte institutionnel, son caractère romantique n'échappe à personne. Pour le moment du moins.

Création collective déscolorisation, "faire pour apprendre".

La création collective est un parfait exemple d'activité pédagogique déscolarisée fondée sur le "faire pour apprendre". Elle veut rapprocher l'école de la vie en donnant une place centrale à l'expression du vécu des participants et en facilitant la diffusion de leur production écrite ou théâtrale. Elle peut être utilisée, tout naturellement, dans un contexte d'intervention sociale et communautaire. Elle permet des apprentissages qui ne sont pas découpés en disciplines; ils sont décloisonnés et trouvent

leur justification dans la démarche de production elle-même. Elle se centre sur la réalisation du projet collectif, dès le départ, sans ambiguïté. Elle place l'adulte au centre de l'activité en lui conférant d'emblée le statut de producteur, d'émetteur de message, et respecte sa responsabilité et son autonomie à cet égard. Enfin elle stimule le potentiel créateur des participants.

Par ailleurs, la création collective pousse à la limite le principe de "faire pour apprendre", en ce sens que la totalité des apprentissages qui y sont effectués sont déterminés par les impératifs de la production. Elle présuppose en effet que, pour produire, les participants doivent au préalable maîtriser un certain nombre de connaissances et de savoirs-faire. Elle présuppose également que, dans l'acte même de la production, d'autres savoirs et savoirs-faire seront générés. Elle postule que ces types de savoirs et de savoirs-faire, les préalables et les concomitants, satisferont des objectifs d'apprentissage pour lesquels les institutions d'enseignement - les collèges en particulier - s'attribuent traditionnellement une mission. C'est un des buts de la présente recherche de faire reconnaître la validité de ce postulat.

1re PARTIE

ANNEXE 2

BILAN D'UNE EXPERIENCE D'ECRITURE COLLECTIVE AVEC

UN GROUPE DE PRE-RETRAITES (ES) ET RETRAITES (ES)

ORIGINE DE L'ACTIVITE

Nous sommes au printemps 1981.

Un groupe de pré-retraités, membres du "comité du manifeste" de l'Association 3 R de Rosemont, demande aux Services à la collectivité de mettre sur pied un nouvel atelier d'écriture collective. A la suite des deux premiers "manifestes" dont nous avons déjà parlé dans le premier chapitre, ils veulent en écrire un troisième dans le but d'exposer la situation psycho-sociale de la vie à la retraite. Leur intérêt porte surtout sur la période cruciale de la mise à la retraite. Le texte s'adresserait d'abord, comme les deux précédents, aux pré-retraités et retraités eux-mêmes pour les "sensibiliser", les "conscientiser", les "inciter à se regrouper et à se prendre en main, à travailler à l'amélioration de leurs conditions de vie." Ce sont les termes mêmes employés par les membres du comité.

Très vite, on s'entend sur le fait que la forme du texte ne sera pas celle des deux précédents. Il ne s'agit plus d'écrire un manifeste ou un essai, mais un texte plus vivant, plus accrocheur, plus accessible aux personnes âgées. On retient l'idée d'utiliser la fiction, de mettre en scène des personnages pour que les lecteurs sentent mieux, pour ainsi dire de l'intérieur, les répercussions psychologiques de la "crise de la retraite".

Les membres du comité du manifeste, 7 ou 8 personnes à ce moment, ont déjà suivi les deux années précédentes des cours de psychologie sociale portant sur la situation des personnes âgées. Ils se sentent prêts pour la production d'un texte, mais souhaitent s'adjoindre - c'est d'ailleurs là une contrainte institutionnelle - de nouvelles personnes qui se lais-

seraient tenter par l'expérience d'écriture collective sur un thème pareil. Une offre de cours fait donc son apparition dans la brochure du SAC: un atelier de 180 heures étalé sur deux trimestres.

LE GROUPE

Vingt-trois inscriptions sont acceptées en septembre 1981: dix-neuf femmes, quatre hommes, qui ont de 50 à 70 ans. Mis à part le noyau du comité du manifeste, les participants ne se connaissent pas. Malgré le caractère très explicite du texte de présentation de l'activité, il apparait:

-que trois personnes pensent être inscrites à un cours traditionnel sur la psychologie de la personne âgée et ne sont pas intéressées à participer à une expérience d'écriture. Ces personnes ne se présentent pas à la rencontre suivante.

-que plusieurs autres personnes se sont inscrites pour l'un ou l'autre aspect du projet, mais pas nécessairement par adhésion personnelle à ses objectifs globaux, à savoir écrire un texte pour sensibiliser les personnes âgées à...etc. Certains sont plus intéressés par l'écriture que par la problématique. D'autres voient dans cet atelier une occasion de réfléchir et de mieux comprendre ce qu'elles vivent personnellement. De telles motivations n'apparaissent pas contradictoires avec les objectifs de l'activité; ces personnes acceptent volontiers de jouer le jeu et de s'associer à la démarche.

-Enfin, certaines personnes se sont inscrites à l'activité pour rencontrer d'autres personnes de leur âge, échanger, partager leur vécu, s'occuper, se distraire.

Mentionnons tout de suite que les vingt participants du début se sont retrouvés neuf à la fin. Les onze abandons ont presque tous été le fait

des personnes qui ne partageaient pas d'emblée les objectifs du comité du manifeste. Une personne de ce comité, par contre, a quitté le groupe en cours de route; elle trouvait que l'activité s'écartait trop des dits objectifs.

LA DEMARCHE

La démarche que les animateurs (il s'agit d'une co-animation de Thérèse Desjardins et Pierre Tousignant) proposent au groupe comporte certaines caractéristiques générales dont nous parlerons d'abord. Par la suite, nous suivrons le déroulement de l'activité dans sa phase préparatoire sa phase de création proprement dite, et finalement sa phase de réécriture.

Caractéristiques générales.

1. Une démarche centrée sur la production.

Compte tenu de la démarche du groupe initiateur ("nous voulons écrire"), de son état de préparation ("nous avons suivi des cours de psychologie sociale" depuis deux ans), et du principe pédagogique du "faire pour apprendre", la démarche est structurée en fonction de l'objectif de production plutôt que de tel ou tel objectif d'apprentissage. Nous espérons également que le processus de production du texte occasionnera certains apprentissages, notamment sur le travail en groupe, l'écriture et le thème. Mais la nature de ces apprentissages n'est pas précisée au départ.

2. Une démarche démocratique.

Nous tenons à ce que tous, sans exception , participent aux décisions relatives à chacune des étapes de la production: choix des thèmes, articulation des messages, choix de la forme du texte, invention des personnages, scénarisation. Pour assurer cet objectif, nous voulons

faire de l'atelier, autant qu'il est possible, une démarche de grand groupe. Nous souhaitons que chacun, à la fin de l'activité, puisse se reconnaître dans l'ensemble du produit fini, que chacun puisse dire: "oui, c'est mon livre, je m'y reconnais".

3. Une démarche d'écriture collective véritable.

Par écriture collective véritable, nous voulons parler d'une démarche dans laquelle chacun tiendrait la plume, dans laquelle la fonction écriture ne serait pas déléguée à quelques-uns. Nous envisageons la possibilité de remplir cet objectif par deux moyens:

-Les "devoirs", écrits individuels sur des sujets libres ou commandés pour réchauffer la main, stimuler l'imagination, l'esprit d'observation, l'esprit d'analyse; mais aussi éventuellement, pour enrichir un texte collectif selon la méthode du collage.

-Le partage des tâches entre tous les participants au moment de l'écriture du texte collectif.

LES PHASES

1. La préparation.

Les objectifs de cette première phase de la démarche et les moyens utilisés pour les remplir se présentent de la façon suivante:

A- Se situer comme groupe, aider chacun à s'approprier les objectifs généraux de l'activité. Compte tenu de ce que nous avons raconté sur la composition du groupe et les motivations diverses des participants, cet objectif occupe une place centrale dans la première phase. Nous nous référons à plusieurs reprises au schéma classique de la communication de Laswell: "qui dit quoi à qui avec quels effets," insistant tantôt sur le "qui sommes-nous ?" tantôt sur les effets que nous

voulons obtenir etc.

B- Choisir les thèmes dont nous voulons parler, préciser les "messages" que nous voulons transmettre. Cet objectif s'est réalisé à partir de plusieurs situations: discussions larges, examen d'une enquête sur les problèmes psycho-sociaux des retraités, analyse de contenu des "devoirs". Résultats: une liste de neuf thèmes, plus exactement neuf sentiments qui caractérisent le mieux le vécu typique d'un(e) retraité (e) de date récente.

C- Développer des habiletés d'écriture. La correction des devoirs, des exposés sur la parole et l'écriture, et des lectures commentées contribueront à la réalisation de cet objectif.

2. La création collective proprement dite.

Cette deuxième phase, le coeur de la démarche, présente de façon générale l'allure d'un va-et-vient entre la construction d'un "scénario" et une première écriture. Elle comporte plusieurs étapes.

A- Le choix de la forme du texte. Concrètement, le problème se pose à savoir si nous allons écrire plusieurs petites histoires qui illustreront chacune un des neuf sentiments retenus comme importants dans la formulation du message, ou si, au contraire, nous allons inventer une seule histoire. C'est cette dernière formule qui est retenue.

B- Construction des personnages et de l'histoire. Par une série d'approximations (des neuf sentiments à neuf histoires: des neuf histoires à une seule; des très nombreux personnages à quelques-uns qui deviennent les principaux protagonistes de l'histoire, nous arrivons à avoir une vue d'ensemble de ce qui va se passer dans le "roman".

C- Elaboration des chapitres et des scènes.

En grand groupe, à l'aide "d'une grille de scénarisation", nous dé-

coupons l'histoire en neuf chapitres. Puis nous découpons de nouveau chaque chapitre en "scènes" (de cinq à sept scènes par chapitre). Nous étoffons ces scènes, nous référant à l'occasion aux textes des devoirs et nous servant du tableau noir pour que personne ne se perde en cours de route. Nous nommons "corridor" le contenu de chaque scène qui prend corps à l'occasion de ces séances d'imagination collective.

D- Première écriture.

Chaque fois que l'élaboration des scènes d'un chapitre est terminée, nous confions à une personne du groupe le soin de faire une première rédaction en demeurant à l'intérieur du "corridor", c'est-à-dire en respectant l'imaginaire collectif. Lecture en est faite deux semaines plus tard. A la suite des commentaires du groupe sur le fond comme sur la forme, le texte peut être ré-écrit soit par la même personne si elle le désire, soit par une autre.

3. La ré-écriture

Cette dernière phase, celle qui s'avère la plus longue, répond au souci d'homogénéiser, dans une certaine mesure, le ton et le style des chapitres qui sont écrits par des personnes différentes. Elle répond aussi au besoin de corriger la langue des textes. Pour ce faire, le groupe choisit en son sein un "correcteur". Mais la tâche apparaît vite trop lourde pour une personne et le danger de déformation des textes initiaux trop grand, malgré la meilleure volonté du monde. Le groupe confie donc la tâche de ré-écriture à deux participants qui travaillent de concert. Une fois la ré-écriture d'un chapitre terminée, les deux correcteurs présentent leur version au groupe qui la commente et la critique. Dans la plupart des cas, une troisième, et même une quatrième rédaction, s'avère nécessaire. Finalement, l'ensemble des textes est revisé, - c'est la 5e

version - par les deux correcteurs auquels s'associent les deux animateurs. Chaque phrase, chaque mot, chaque virgule font alors l'objet d'ultimes négociations, toujours dans l'esprit de cette troisième phase de la production: respecter la pensée du groupe et les écrits de chacun tout en unifiant les parties et corrigeant la langue.

LE ROLE DES ANIMATEURS

Résumons à l'extrême. Les animateurs ont conçu et proposé au groupe une méthode de travail, ont veillé à favoriser l'expression de tous, ont soutenu la confiance, ont fait des exposés sur les questions relatives à l'écriture, ont corrigé les devoirs, ont joué le rôle de premier lecteur critique avec les autres participants et, finalement, ont contribué à la mise au point de la version définitive du texte avec les deux correcteurs.

LES ACQUIS DES PARTICIPANTS.

Comme dans la presque totalité des activités de ce genre, il n'y a pas de véritable évaluation qui facilite l'identification des apprentissages effectués par chaque participant. Une note est attribuée sur la base de la présence et de la participation active aux rencontres. Cependant des évaluations de groupe, deux périodiques et une finale, portent globalement sur la démarche, les acquis et la satisfaction. De plus, l observation des animateurs et les témoignages, spontanés ou sollicités, des participants (voir le chapitre 3) permettent de dresser la liste suivante, à titre d'hypothèse.

Apprentissage concernant l'écriture et la lecture

-Mieux construire la phrase

-Trouver les mots justes pour exprimer une émotion, un sentiment

-Lire et analyser un texte

-Différencier les styles

-Différencier les niveaux de langage

-Construire une histoire cohérente et signifiante

-Tenir compte du lecteur dans l'écriture

Apprentissage concernant la créativité.

-Inventer des personnages

-Imaginer des situations

-Eprouver les plaisirs et les affres de la création

Apprentissage concernant le thème

-Mieux connaître les conditions sociales de la mise à retraite

-Mieux identifier les effets psychologiques de la mise à retraite

Apprentissage concernant le travail en groupe

-S'affirmer, prendre sa place

-Faire des consensus

-Vivre des frustrations sans abandonner

-Expérimenter un groupe d'appartenance

Apprentissage concernant la personne

-Mieux comprendre son vécu

-Expérience de croissance personnelle.

BILAN: quelques grandeurs et beaucoup de misères.

En guise d'évaluation impressionniste de cette activité, expérimentale à maints égards, nous allons reprendre sous forme de tableau l'essentiel de la démarche. Des commentaires suivront, qui pourront peut-être éclairer notre long cheminement vers la compréhension de la création collective comme situation d'apprentissage.

ATELIER D'ECRITURE COLLECTIVE

Groupe de pré-retraités et retraités 1981-82

RESUME DE LA DEMARCHE

(Les chiffres encerclés réfèrent aux commentaires à la fin du tableau).

Caractéristiques générales de la démarche

1- centrée sur la production (plutôt que sur les apprentissages) (1)

2- démocratique: les décisions sont collectives (2)

3- d'écriture collective véritable: tout le monde écrit. (3)

	les objectifs	les moyens et les outils
1re Phase: La préparation	-se situer comme groupe, aider chacun à s'approprier les objectifs généraux de l'activité; (4)	-examen du schéma de la communication: "Qui dit quoi à qui avec quels effets"
	-choisir les thèmes dont nous voulons parler, les messages que nous voulons formuler; (5)	-discussion large -rapport d'enquête -analyse des "devoirs"
	-stimuler la créativité; (6)	-jeux de rôle -exercices d'imagination

	Les objectifs	Les moyens et les outils
	-développer les habiletés d'écriture. (7)	-correction des devoirs -exposés et réflexions -lectures commentées
2e Phase: la création collective proprement dite.	-choix de la forme du texte collectif; (8)	-discussions
	-construction des personnages et de l'histoire; (9)	-série d'approximations: fusion de personnages, fusion d'histoires.
	Elaboration des chapitres et des scènes; (10)	-travail en grand groupe, à l'aide d'une grille de scénarisation et du tableau. -collage d'extraits des "devoirs."
	Première écriture. (11)	-par mandat à un(e) participant (e) -examen critique du groupe, réécriture.
3e Phase: La réécriture	-Homogénéiser les textes; -corriger la langue; -respecter la pensée du groupe et les écrits de chacun.	-par mandat à deux correcteurs -examen critique du groupe -par mandat aux deux correcteurs et aux deux animateurs.

COMMENTAIRES

(1.)

Nous ne sous sommes pas suffisamment centrés sur les apprentissages. Il aurait fallu aménager plus de moments de recul par rapport à la démarche de production, pour faire le point et systématiser les leçons qui se dégageaient à chaque étape du processus.

(2.)

Oui, mission accomplie, croyons-nous. Plusieurs nous ont fait part de leur contentement d'avoir été respectés dans leur paroles, leurs valeurs, et leurs souhaits, tout au long de la démarche.

(3.)

Là aussi, mission accomplie. Mais ce fut une expérience traumatisante pour quelques-uns. Nous n'avons peut-être pas assez différencié l'apport de chaque personne dans la démarche d'écriture collective. Pas assez respecté les compétences individuelles, qui ne se situent pas toutes au niveau de l'écriture proprement dite.

(4.)

Le groupe avait une vision claire de sa situation. Mais les objectifs généraux de l'activité ne furent jamais partagés par l'ensemble des participants, ce qui explique les abandons, vécus comme un échec par ceux qui demeuraient. A vrai dire, c'était inévitable. Il y avait dans ce groupe un noyau de six personnes fortement motivées et préparées, les membres du comité du manifeste. Elles se connaissaient depuis longtemps, partageaient au départ des objectifs communs. Les "nouveaux", à une ou deux exceptions près, n'ont jamais pu s'intégrer au noyau de base de l'atelier. Phénomène classique de fermeture involontaire d'un groupe. Autre phénomène bien connu: les conflits de leadership. A manipuler avec des pincettes.

(5.)

Le choix des termes et la précision des messages ont constitué une opération complexe, beaucoup trop longue (2 mois) et probablement inutile. A prescrire absolument dans une démarche de création collective. Il faut que les thèmes soient précisés au départ et proposés aux participants à l'étape de l'offre de cours.

(6.)

Nous aurions pu faire beaucoup plus et beaucoup mieux. Nous n'avons pas suffisamment placé les participants en situation de jeu, d'appel du merveilleux, de déblocage de l'imaginaire. Nous nous sommes "attelés à la tâche", non pas trop rapidement, mais de façon trop "sérieuse".

(7.)

Nous aurions pu faire davantage en proposant à ceux qui le désiraient des outils d'auto-formation en français écrit.

(8.)

Ce fut une décision cruciale, un tournant qui ne fut pas nécessairement le meilleur. Plutôt que d'opter pour un "roman", il aurait été plus réaliste d'écrire plusieurs petites histoires, compte tenu du temps limité dont nous disposions et de l'hétérogénéité du groupe. Mais la volonté de préserver au maximum le caractère collectif de la démarche a prévalu.

Cette décision eut deux conséquences. La première, immédiate, fut le départ d'un participant. L'autre fut l'impossibilité dans laquelle nous nous sommes trouvés de terminer le texte dans le cadre des 180 heures.

(9.)

Un des moments les plus excitants de l'atelier.

(10.)

Là aussi, étape stimulante de la démarche. Un problème possiblement majeur: cette façon de faire prend beaucoup beaucoup de temps.

(11.)

Voir note 3. Il est apparu également qu'il pouvait être plus facile pour certains participants d'écrire à deux.

(12.)

Phase longue, parfois fastidieuse, très exigeante pour les correcteurs. Ce qui laisse quand même place aux joies de l'écriture et à celles du travail accompli.

UN ÉPILOGUE COMME DANS LES FILMS.

En juin 1983, les éditions Albert St-Martin acceptaient de publier le "Roman" produit par cet atelier (tirage de 6000 exemplaires), reconnaissant son originalité, sa justesse de ton, l'authenticité des situations et des sentiments qui y sont décrits.

2e PARTIE

UN ATELIER D'ECRITURE COLLECTIVE

SUR LA SOLITUDE

Nous tenions absolument, dans le cadre de la présente recherche, à mettre sur pied une activité de référence, une sorte de laboratoire qui nous permettrait de concrétiser nos propos, de vérifier certaines hypothèses, de vivre les problèmes mais aussi les contentements et les moments d'excitation présumément associés à la démarche de création collective. Nous voulions attribuer au compte rendu de cette expérience une place centrale, de manière à ce que les conclusions de la recherche reposent en terrain solide, celui du vécu. Ce faisant, nous nous conformions au principe épistémologique et pédagogique du "faire pour apprendre", associant l'émergence d'une connaissance à une pratique d'intervention.

Le moment est venu de décrire cette activité, un atelier d'écriture collective. Pour ne pas nous égarer dans la forêt d'informations qui en découlent, nous allons présenter successivement:

1 La période de préparation de l'atelier, dans laquelle se sont précisées ses principales caractéristiques:choix du groupe et du thème, détermination des objectifs de production et d'apprentissages, tracé d'un parcours, attribution des rôles.

2 Le déroulement de l'atelier, en distinguant ses trois grandes étapes:

- -la phase 1, dite de réchauffement
- -la phase 2, dite de scénarisation
- -la phase 3, dite d'écriture collective proprement dite.

3 L'évaluation de la méthode et l'identification des apprentissages, selon les principes et les critères propres à une pédagogie de situation comme la nôtre.

CHAPITRE I

LA PREPARATION DE L'ATELIER

C'est en septembre 1982 que Thérèse Desjardins - elle avait accepté d'animer l'atelier-témoin, -et moi-même avons effectué une première rencontre de planification. Dans la présentation du projet de recherche à PROSIP, il était fait mention d'une activité qui débuterait en novembre pour se terminer en avril. Dès septembre, cependant, il apparut:

-que nous ne serions pas prêts pour novembre, l'état de la question n'étant pas suffisamment élaboré;

-que nous aurions tout avantage, si nous voulions transposer les leçons de notre expérience dans un contexte institutionel "normal", à nous conformer à la contrainte sessionnelle.

Nous allons donc proposer une activité qui s'étalerait sur 15 semaines, de la fin de janvier au début de mai. Elle compterait 90 heures et répondrait aux objectifs, très larges, des cours de français 601-942 et 601-943 (Ateliers littéraires),et non à ceux du 601-901 (Français écrit), comme il avait été dit dans la demande de subvention. Les rencontres s'effectueraient les mardis soirs, de 19 h à 22 h, et un samedi sur deux, de 9 h 30 à 16 h 30.

Par ailleurs, de nombreuses questions se posaient sur le visage que devait revêtir l'atelier pour que nous puissions en tirer le maximum d'enseignements. Quel genre de groupe? Quel thème? Quels seront nos objectifs de production? Nos objectifs d'apprentissages? Comment structurer la démarche? Quel rôle jouera l'animatrice? Et l'auteur de ces lignes? Nous allons maintenant indiquer les réponses que nous avons apportées à chacune de ces questions.

1.1 Le choix du groupe

Nous pouvions:

-soit offrir un service de support et d'animation à un groupe déjà existant, désireux d'entreprendre une démarche d'écriture collective pour des fins qui lui seraient propres. Le réseau de communication des Services à la collectivité aurait peut-être pu nous mettre en contact avec un tel groupe.

-soit rassembler nous-mêmes un groupe de personnes sur la base d'un thème et d'objectifs de production et d'apprentissages que nous leur proposerions.

C'est cette seconde partie de l'alternative qui fut retenue, après un bon moment d'hésitation. Nous étions conscients que, par ce choix, nous nous écartions du contexte de promotion collective qui nous tenait à coeur. Nous courions le risque de nous retrouver face a un groupe "momentané et artificiel", dont "la réflexion, qui porte sur elle-même, n'a pas d'issue éducative, politique ou sociale", à l'instar des Cercles d'étude suédois que juge, trop sévèrement peut-être, Yves Bertrand (Bertrand, 59).

Par contre, le fait de déterminer nous-mêmes au départ les paramètres à l'atelier nous a semblé mieux convenir à une activité de type expérimental. Nous devions de plus respecter l'échéancier de la recherche. Quant à la question de la cohésion du groupe, facteur essentiel à la réussite de notre entreprise, nous avons fait le pari qu'elle pouvait bien être aussi grande chez un groupe de personnes qui se rassemblent par intérêt commun pour un projet d'écriture très explicite au départ, que chez un groupe déjà constitué... pour d'autres motifs que l'écriture.

1.2 Le choix du thème

Dans la création collective, le sujet est de toute première importance. Il doit drainer les imaginations, emporter l'adhésion, jouer le rôle de catalyseur, opérer la fusion du groupe "(Chabert, 95). Nous avons donc dressé une liste de thèmes longue comme ça, que nous avons examinée à l'aide de certains critères. Nous souhaitions, autant que possible un sujet proche du vécu des gens, du "monde ordinaire"; situé à la charnière du psychologique et du social, cette zone particulièrement fertile en ce qui concerne les apprentissages "authentiques"; important pour les participants, bien sûr, mais aussi pour l'animatrice et le chercheur.

Nous avons exploré des champs: la relation de l'homme à la nature, à la société, à lui-même; les rêves; la science-fiction; et jusqu'au sens de la vie. A cause de leur riches connotations, de leur polysémie, nous avons finalement réduit nos listes à 8 mentions:

-le bonheur
-le 21e siècle
-la nuit
-les relations entre générations
-un monde à réinventer
-la solitude
-la maison
-Roméo et Juliette (eh oui!.)

Nous en avons écarté certains pour leur trop large portée (un monde à réinventer), d'autres à cause de difficultés que déjà nous anticipions au sujet de l'écriture (Roméo et Juliette), d'autres enfin parce qu'ils ne répondaient pas suffisamment au critère de proximité du vécu des participants (le 21e siècle). Et nous avons retenu la solitude., Nous avons re-

connu dans ce sujet une réalité qui rejoignait tout le monde, quels que soient l'âge et l'appartenance sociale; qui constituait une expérience humaine profonde, de tous les temps et de tous les lieux; mais qui, en même temps, était vécue d'une façon très particulière à notre époque. Et puis ce thème nous fascinait de plus en plus, à mesure que nous y songions; nous n'avons donc plus hésité.

1.3 Les objectifs de production et d'apprentissage

Une exploration du thème de la solitude nous amena à dégager des angles d'attaque: la solitude et l'organisation sociale, la mort, les relations avec autrui, la relation avec la nature. Mais surtout, il nous a semblé important de provoquer une réflexion sur les situations de solitude à chacun des âges de la vie. Cette préoccupation, alliée au choix méthodologique de fractionner le grand groupe (nous espérions 20 personnes) en quatre sous-groupes de scénarisation et d'écriture, nous fit présenter les objectifs de production de la manière suivante:

"Imaginer, construire et écrire ensemble quatre courtes histoires illustrant le thème de la solitude à travers les âges de la vie: enfance, adolescence, maturité, vieillesse."

Tout de suite après, nous précisions un objectif d'apprentissage relatif au thème:

" Réfléchir ensemble sur le thème de la solitude pour dégager les différentes dimensions de la solitude: sa dimension sociale et historique, sa dimension psychologique et sa dimension existentielle."

Deux autres objectifs d'apprentissage vinrent s'y greffer tout naturellement. L'un concernait le développement des habiletés d'écriture et de lecture, l'autre, l'accroissement des aptitudes au travail en équipe. Sans plus de précisions.

Il allait de soi que les objectifs d'apprentissage demeuraient subordonnés aux objectifs de production des récits, qu'ils allaient être atteints-dans une mesure que nous ne pouvions prédire - tout au cours de la démarche de création collective. De plus, il nous semblait impossible de les préciser davantage pour une autre raison: il nous fallait d'abord rencontrer les participants, prendre bonne note de leurs propres attentes face à l'atelier. C'est en cours de route, selon un parcours en "zig zag", (expression de Départ, 95) que les objectifs d'apprentissages prendraient leur forme définitive. En attendant, nous devions vivre l'insécurité suscitée par leur trop vague formulation, prendre notre mal en patience, nous accrocher ferme à nos objectifs de production, qui eux étaient clairs: nous savions ce que nous voulions écrire.

1.4 Le choix de la démarche.

Pour chacune des trois grandes étapes de la démarche: réchauffement, scénarisation, écriture, il fut prévu une alternance de travail en grand groupe, de travail en sous-groupe de quatre ou cinq personnes, et de travail individuel. C'est en grand groupe que se prendront toutes les décisions importantes concernant l'organisation du travail et le contenu de chacune des histoires. C'est aussi en grand groupe que se vivront les moments de réflexion sur le thème, les retours critiques sur les écrits indi-

viduels et des sous-groupes, bref les temps de distanciation et d'apprentissage par excellence. Le rôle des sous-groupes consistera surtout à préciser le contenu de l'un où l'autre des 4 scénarios, puis à les rédiger selon la méthode d'écriture collective dite "véritable" (tout le monde écrit). Enfin, à chaque semaine, les participants auront à rédiger à la maison des "devoirs", textes d'une à trois pages aux sujets le plus souvent commandés par l'animatrice, mais quelques fois libres. Leur fonction: se faire la main à l'écriture, stimuler l'imagination et l'esprit d'observation, fournir matière à réflexion sur le thème et, le cas échéant, fournir des idées dont le groupe pourra s'inspirer au moment de la scénarisation et de l'écriture collective. Les devoirs permettront aussi aux participants d'être évalués personnellement par l'animatrice sur la clarté de leurs écrits, le choix des mots, la structure des phrases, la ponctuation, l'originalité du contenu, etc. Autre occasion importante d'apprentissage, donc.

Nous avons accordé dès le départ une très grande importance au principe de l'alternance grand-groupe, sous-groupe, individu dans la démarche de production et d'apprentissage. Certes, nous étions prévenus du danger de balkanisation d'un grand groupe en sous-groupes qui n'arrivent plus à communiquer entre eux. Mais nous voulions respecter les préférences des participants pour l'une ou l'autre dimension du thème. Nous devions également, de toute évidence, partager les tâches et former des sous-groupes pour parvenir, en 90 heures d'une démarche d'écriture collective "véritable", à produire nos quatre textes. Enfin, nous pensions indispensable de stimuler, tout au long de l'atelier, l'expression individuelle et l'imagination de chaque participant; pour eux-mêmes d'abord, mais aussi pour la qualité de la production collective.

Tout cela fait que nous visualisions une démarche de circularité entre le grand groupe, les sous-groupes et les individus, les uns nourissant les autres et se laissant féconder par eux.

1.5 L'attribution des rôles

Des trois rôles principaux que peut jouer un (e) animateur (trice) d'atelier de création collective (animation, formation, participation à la création), nous avons convenu que le premier était fondamental si l'on voulait respecter la parole collective des participants. Le second rôle, celui de formateur, fut aussi jugé très important pour tout ce qui concernait les questions reliées à l'écriture: correction des "devoirs" individuels, exposés occasionnels sur l'une ou l'autre dimension de l'expression écrite, etc. Quant au rôle de créateur, nous jugions que l'animatrice devait le jouer, certes, mais sur un mode mineur, discret. Par exemple, elle serait une lectrice attentive, critique, conseillère, mais laisserait d'abord aux participants toute la place qu'ils voudraient prendre à ce titre.

L'auteur de ces lignes s'attribua, quant à lui, le rôle d'observateur-participant. A l'aide d'une grille d'observation, il prendrait note du contenu de chaque rencontre, du degré de participation, des phénomènes de leadership, du climat. De concert avec l'animatrice, il formulerait son appréciation globale et contribuerait à la préparation des rencontres subséquentes. Mais surtout, il participerait comme tout le monde à la démarche de création collective. Selon un des principes de l'évaluation en pédagogie ouverte et participative, "le terrain est le lieu physique où se vit la réalité que nous voulons évaluer. Dans ce modèle, il est nécessaire que l'évaluateur devienne un des éléments de la réalité et qu'il s'en imprègne pour mieux le saisir" (Paquette, 129). L'observateur-participant

assistera donc à toutes les rencontres comme élément actif du grand groupe, fera tous les devoirs demandés par l'animatrice, s'intégrera dans un sous-groupe de scénarisation et d'écriture et connaîtra ainsi les douleurs et les joies de l'enfantement collectif.

Ces rôles étant précisés, l'animatrice et l'observateur-participant s'apprêtèrent à rencontrer les autres participants (es), ceux et celles qui se rendraient à une rencontre d'information et d'inscription annoncée dans les journaux et dans la brochure des Services à la Collectivité. Le rendez-vous était fixé au 11 janvier 1983, à 19 h 30, dans la salle A-315 du Collège de Rosemont.

CHAPITRE 2

LE DEROULEMENT DE L'ATELIER

Vingt-huit personnes se présentèrent à l'heure dite. Après avoir pris connaissance des objectifs de production et d'apprentissage de notre projet et posé des questions relatives à la démarche, dix-sept d'entre elles complétèrent l'inscription. Les autres, à ce qu'ont laissé deviner leurs interventions, recherchaient une occasion de parfaire leur capacité d'écriture sans devoir s'astreindre à une expérience de groupe exigeante, une démarche de production collective "véritable".

Aux dix-dept personnes instrites le soir du 11 janvier s'en ajoutèrent six dans la semaine qui suivit, de sorte que le 25 janvier, lors de la rencontre initiale, nous nous sommes retrouvés vingt-trois participants autour de la table, trois de plus que nous le souhaitions. Il y avait là dix-neuf femmes et quatre hommes, dont les âges approximatifs allaient de vint-cinq à soixante-et-cinq ans: une responsable des prestations dans une compagnie d'assurance, une représentante dans une entreprise de distribution, une bibliothécaire, un conseiller en main-d'oeuvre, deux secrétaires, cinq ménagères, un responsable de la formation dans une grande entreprise, un agent d'aide sociale, une recherchiste-documentaliste, deux animatrices, deux chômeurs, une infirmière, une retraitée, une étudiante en philosophie, une travailleuse sociale. [illegible] l'observateur-participant. A trois exceptions près, la motivation première de ce beau monde concernait l'expérience d'écriture; ils s'étaient inscrits pour apprendre d'abord à construire un récit, puis pour mieux choisir leurs mots et tourner leur phrases. L'occasion de s'exprimer et de partager des expériences de vie et le thème de la solitude venaient en second et troisième lieu dans la liste de leurs

attentes. En conséquence, nous amorcions la phase de réchauffement avec une règle de conduite: si le manque de temps nous obligeait à choisir entre l'écriture et le thème, c'est la première - et particulièrement les règles de construction des récits - qui devrait prendre le dessus.

2.1 LA PHASE DE RECHAUFFEMENT

2.1.1 Les objectifs

"L'entraînement, tout en élargissant les moyens techniques de chacun et en éliminant ses "blocages", développe une pratique collective de l'improvisation, de l'imagination, de la création, à la limite fait naître une conscience de groupe..." (Chabert, 92)

C'est en gardant cette citation en tête que nous avons précisé les objectifs de la première phase, qui devait durer 5 semaines. Nous voulions, avant toute chose, favoriser l'émergence du groupe puisque, toujours selon Chabert, la phase préparatoire est un "rituel où sont posées les questions de l'appartenance au groupe et de l'engagement de chacun." (Chabert, 98). En deuxième lieu, nous voulions donner l'occasion aux participants d'explorer, en les vivant et en y réfléchissant, différentes façons de conjuguer leurs efforts dans un projet d'écriture collective. En troisième lieu, nous voulions permettre l'apprivoisement, pour certains, de l'écriture individuelle et son enrichissement pour d'autres, en tenant compte des attentes exprimées. En quatrième lieu, nous voulions provoquer une réflexion sur le thème et faciliter l'acquisition d'information s'y rapportant. En cinquième lieu, nous voulions stimuler l'imagination, la créativité de chacun, débloquer l'expression. En sixième lieu, nous voulions développer le sentiment de confiance et de compétence, au niveau du groupe en général et de certains participants en particulier. En septième lieu, enfin, nous voulions cerner petit à petit le sujet des quatre histoires qui deviendraient objets d'écriture collective.

Pour chacun de ces objectifs préparatoires, nous nous sommes lancés à la recherche de jeux, d'exercices, d'informations. Nous avons ensuite structuré plusieurs situations susceptibles d'en faciliter la réalisation dans une contexte vivant et dynamique. Bien entendu, certains exercices pouvaient correspondre à plusieurs objectifs à la fois, ce qui nous les faisait préférer à d'autres, moins polyvalents.

2.1.2 Le déroulement

Nous ne pouvons rapporter ici, par le menu détail, le déroulement des quelques 27 heures que nous avons consacré à la phase du réchauffement. Mais nous allons dessiner le parcours que nous avons suivi, nous attardant aux endroits qui nous semblent, après coup, présenter le plus d'intérêt pour notre recherche.

1re rencontre (3 heures).

Les participants se présentent par le moyen d'un jeu-devinette, un "qui suis-je?" Ils expriment verbalement leurs attentes par rapport au cours. L'animatrice met en parallèle ces attentes et les objectifs de l'atelier. Chacun devrait y trouver son compte, à ce qu'il paraît. Un premier "devoir" est donné: écrire une lettre à un enfant qui vit une situation de solitude.

Commentaires: Premier contact agréable, détendu. Les participants, par le biais du jeu, se sont livrés beaucoup plus que pour un simple tour de table. Le groupe est intéressant par sa diversité même, ce qui n'empêche pas celle-ci de faire naître une certaine perplexité chez l'animatrice et l'observateur-participant. Tous ces gens aux profils si différents réussiront-ils vraiment à cheminer ensemble pendant 15 semaines?

2e rencontre (3 heures)

(Elle se tient un mois plus tard, le 22 février, à cause de la grève dans le secteur public et para-public.)

Une première fois, nous expérimentons une démarche d'écriture collective. Nous voulons tester notre capacité de travailler ensemble et nous faire une meilleure idée des chemins que nous pourrons emprunter quand nous serons rendus à l'étape de la production. Nous procédons de la façon suivante:

1. Chaque participant doit songer à une proposition d'histoire relative à l'un ou l'autre des quatre âges de la vie, selon l'indication de l'animatrice. Il doit répondre aux questions suivantes:

-Où et quand ça se passe?

-quelle situation de solitude?

-quel personnage principal?

-ses sentiments?

-les actions qu'il pose?

2. Chacun fait part au groupe de sa suggestion. Des listes sont dressées, une pour chaque âge de la vie.

3. Des ateliers sont formés, regroupant les participants, selon l'âge auquel se rapporte leur histoire. Ils doivent tenter une fusion des propositions de chacun et faire l'exercice d'écrire une nouvelle histoire en un paragraphe.

4. En grand groupe, enfin, on pose un regard critique sur la façon dont on a travaillé, les difficultés rencontrées etc. On tire des leçons pour l'avenir.

Deux devoirs sont donnés:

1. Ecrire moins d'une page qui commencerait par les mots: "Pour moi, la solitude, c'est..."

2. Décrire une foule, les sentiments qu'elle éveille. Puis décrire un personnage qui en émerge et qui nous frappe.

Commentaires: L'exercice fut plein d'enseignements:

1. La diversité des sujets proposés et leur intérêt en ont réjoui plusieurs. Décidément, ce groupe a des ressources imaginatives.

2. Certains ateliers comptaient 6 participants. C'était trop. Comme nous le pensions, il ne faudrait pas plus de 4 personnes par atelier.

3. La fusion des histoires individuelles se déroula de façon heureuse et agréable dans trois ateliers, mais de façon laborieuse et insatisfaisante dans le quatrième. Notre hypothèse est que ce dernier atelier s'est enlisé dans un processus de description de sentiments plutôt que de mettre d'abord l'accent sur les actions que posaient les personnages.

4. Tous les ateliers ont manqué de temps pour l'écriture.

5. Des idées intéressantes se bousculaient au moment de l'évaluation de la soirée.

-en création collective, il faut bien s'écouter, bien se lire au départ.

-il faut laisser aller son imagination, garder un moment pour le "brainstorming" avant de choisir une histoire.

-il ne faut pas s'attacher trop à ses idées,à ses personnages C'est une question d'attitude. Quand on bâtit quelque chose ensemble, on doit être prêt à faire des concessions. Mais c'est difficile.

-il y a plusieurs façons de se retrouver dans une histoire: sentiments, actions, idées, émotions, forme du récit. Il n'y a pas que les seuls personnages qui comptent.

-la fusion est intéressante, mais pas à tout prix. Multiplier les personnages ou les situations, au besoin, ou encore en choisir un et l'approfondir.

-Plutôt que de fusionner, on peut s'inspirer des histoires de chacun pour en inventer une nouvelle. Eviter le piège du collage.

-il faut s'en tenir à l'essentiel, ne pas s'éparpiller dans les détails.

-il est bon que chacun nourisse le projet collectif par des textes individuels (ça permet une meilleure participation) mais ceux-ci ne doivent pas être trop élaborés, sinon l'attachement des auteurs à leurs écrits est trop fort.

-etc...

6. Sauf pour les membres de l'atelier en détresse, ce fut une très bonne soirée.

3e rencontre (3 heures)

Soirée consacrée à la réflexion sur le thème de la solitude. Structuration successive de trois situations de solitude.

1. Seul avec soi. Nous sortons de la classe et demeurons seul pendant 20 minutes.

2. Seul parmi d'autres. Nous nous donnons rendez-vous au lancement-qui se déroule quelque part au CEGEP ce soir là - de la brochure pro-

duite par un atelier d'écriture (programme pro-femmes)de l'automne 82. Situation de groupe non structurée. Pas de consignes spéciales, sauf d'y demeurer 20 minutes.

3. Seul avec d'autres. De retour en classe, nous tentons de former une "chorale" qui exprimerait des sentiments de tristesse, de joie, d'émerveillement et de colère par le moyen de sons divers, plaintes, cris, exclamations etc.

4. Nous faisons part des sentiments qui nous ont animés dans chacune des trois situations, des réactions qu'elles ont provoquées.

Un devoir: "Si j'étais un objet, qu'est-ce que je voudrais être?"

Commentaires:

Un certain intérêt à échanger sur nos façons différentes de vivre les deux premières situations de solitude. Mais la troisième fut carrément désagréable, pour trois raisons: les consignes n'étaient pas assez claires; le pourquoi d'un exercice de ce genre n'était pas assez explicite; il s'inspirait de techniques utilisées dans des ateliers d'improvisation théâtrale et plusieurs participants ne s'y sont pas sentis à l'aise (les "écrivains" ne sont pas toujours corporellement expressifs). L'animatrice réussit quand même à tirer des leçons de l'expérience: distinction entre situation objective de solitude et sentiment de solitude; le sentiment d'être séparé de... peut provenir des autres, de la situation; les conditions de base pour établir une communication, une harmonie dans un groupe; etc.

Soirée décevante, dans l'ensemble.

4e rencontre (6 heures)

Nous voulons, en mettant cette fois l'accent sur la dimension écriture, vivre en raccourci le cycle complet d'une création collective, pour que les participants se fassent une image concrète de ce que cela peut être (plusieurs interrogations demeurent) et pour les associer aux décisions concernant la méthode définitive que nous adopterons le moment venu.

Nous allons donc:

1. Ecrire une petite histoire en sous-groupe à partir d'un scénario proposé par l'animatrice.

2. "Enrichir" les histoires des autres sous-groupes, c'est-à-dire formuler des suggestions de tous ordres qui seraient susceptibles de les bonifier. La consigne était de ne pas se gêner, de réagir franchement au contenu (justesse des sentiments) et à la forme (choix des mots, ponctuation, enchaînement, construction du récit...).

3. Réécrire notre histoire en tenant compte des critiques provenant des autres sous-groupes.

4. Discuter de ce que nous aurons vécu dans chaque sous-groupe et évaluer les résultats.

Avant de commencer, nous réfléchissons sur certaines règles de construction d'un récit, sur le rythme dans l'écriture, sur "l'inspiration" versus les techniques d'écriture.

Commentaires:

Comme pour la 2e rencontre, ce fut une journée fructueuse pour la compréhension du fonctionnement d'un groupe d'écriture collective "véritable".

-d'une façon générale, les textes ont vraiment été enrichis par les suggestions des autres sous-groupes. Elles ont permis de mieux voir, elles ont ouvert des pistes nouvelles, elles ont aidé à choisir les mots justes etc. La critique des autres conduit à l'autocritique.

-L'écriture collective peut devenir un processus long et ardu. Il faut constamment choisir entre les suggestions de chacun sur le fond autant que sur la forme. C'est difficile d'y parvenir, surtout quand on veut faire attention aux autres, ne pas blesser.

-Cette difficulté se complique du fait que les méthodes de travail en équipe ne sont pas bien établies. Ordre efficace ou joyeux désordre imaginatif? Les participants se connaissent peu et les règles du jeu sont encore flottantes. Comment respecter le rythme de chaque participant, négocier efficacement, faire consensus? Quel genre de leadership nécessite un tel groupe de tâche? Quels outils utiliser: un tableau noir pour que chacun visualise ce qui s'écrit?

-On a encore manqué de temps (ce n'est pas une surprise).

-Comme le sujet de l'histoire était imposé (pour sauver du temps, justement), certains ne se sentaient pas d'affinité particulière avec lui, ce qui constituait un frein à leur participation.

-On a constaté des différences de compétence dans les sous-groupes. Certains se centrent sur le fond, d'autres sur la forme. Certains sont plus sensibles à la structure globale du texte, d'autres à la qualité d'expression d'un sentiment. Des complémentarités se sont manifestées.

Pour conclure, malgré les difficultés rencontrées, ce fut une excellente journée, pleine d'énergie, encourageante pour la suite du monde! Plusieurs ont maintenant le sentiment que nous nous rendrons loin ensemble.

5e rencontre (3 heures)

Les participants ont apporté des disques, des cassettes et des photos. Nous écoutons et commentons d'abord quelques chansons sur la solitude. Puis, en quatre sous-groupes, nous produisons quatre montages collectifs d'images sur le thème, un pour chaque âge de la vie. Enfin, chacun pour soi, nous inspirant d'une image qui nous touche particulièrement, nous formulons un projet d'histoire qui pourrait devenir objet d'écriture collective.

Un devoir "obligatoire". Est-ce qu'il existe une solitude spécifique aux femmes? Aux hommes? Un devoir "facultatif": Réponse de l'enfant qui souffrait de solitude.

Commentaires:

L'écoute de chansons peut devenir un exercice fructueux si nous avons en main le texte de chacune d'elle et si nous disposons de suffisamment de temps pour les échanges qu'elles appellent. L'un et l'autre nous ont manqué.

Les montages se sont révélés fort intéressants, et la démarche pour les produire agréable, si l'on fait exception d'un conflit de leadership dans un des sous-groupes. Travailler avec des images est certainement plus facile pour un collectif que de travailler avec des mots et les risques d'inégalité dans la participation sont moins grands.

A conseiller, donc, à la fois comme occasion de réflexion sur le thème, comme entraînement au travail en équipe et comme pratique de création collective.

Les suggestions d'histoires, à la fin, sont l'occasion pour certaines de manifester de l'impatience. Quand allons-nous commencer pour de bon à écrire? Très bientôt.

6e rencontre (3 heures)

Nous nous interrogeons sur les caractéristiques des récits que nous aimons lire. Puis nous amorçons pour de bon le processus du choix des quatre histoires de notre projet. Pour ce faire, quatre sous-groupes sont formés, un pour chaque âge de la vie. Ils ont pour mandat d'imaginer et de proposer trois sujets d'histoire au grand groupe. Par vote, celui-ci retiendra une des trois possibilités. Des critères, qui recoupent nos réflexions sur ce que nous aimons lire, sont proposés aux sous-groupes dans leur travail d'imagination et au grand groupe dans son travail de sélection. Les sujets d'histoires devraient être, idéalement:

-neufs, originaux, excitants;
-fertiles en actions, en rebondissements;
-porteurs de sentiments justes, authentiques, proches de nous;
-simples;
-pas trop tristes, même si on parle de solitude.

Commentaires.

S'interroger sur ce que nous aimons lire a constitué une bonne préparation pour l'imagination des sujets de nos histoires. Les sous-grou-

pes ont tous bien fonctionné cette fois. Ils ont produit chacun trois bons sujets d'histoire, tellement qu'en écarter deux par vote s'est avéré une opération ardue qu'il a fallu compléter à la rencontre suivante.

Les gens sont partis contents.

7e rencontre (6 heures)

Nous complétons le choix des quatre histoires. Nous commentons les lettres. Nous écoutons d'autres chansons sur le thème de la solitude. Nous évaluons la phase préparatoire.

Commentaires.

Entreprise à la rencontre précédente, la procédure du choix des sujets d'histoire a présenté des difficultés. Dans certains cas, les votes étaient très serrés, trop pour qu'ils soient concluants. D'aucuns suggèrèrent de fusionner les trois propositions relatives à chaque âge, plutôt que d'en choisir une seule. D'autres, impatientés par la longueur des débats et des procédures, en remettaient le principe en question; ils faisaient valoir que le sujet de l'histoire n'était pas si important, qu'on pourra le traiter de toutes les manières qu'on voudra par la suite. Ils se faisaient répondre que, suite à l'expérience vécue dans la 4e rencontre, il est essentiel de se sentir concerné au départ par le sujet et qu'il ne faut pas précipiter ce choix. Finalement, après plusieurs tours de scrutin, nous décidâmes de raconter les quatres histoires suivantes:

enfant: Histoire d'un enfant surdoué qui, à cause de la maladie de sa mère, doit s'éloigner de sa famille et faire un séjour chez une tante.

adolescent: Histoire d'une cégépienne de 18 ans qui tombe enceinte, se sent incomprise, rejetée agressée par ses parents et ses amis. Elle décide de s'éloigner de sa famille et de se faire avorter.

adulte: Histoire d'une femme de professionnel, elle-même sur le marché du travail, qui doit demeurer à la maison à cause de la naissance d'un enfant. Incompréhension du mari.

retraité: Histoire de la rencontre d'un retraité de 63 ans, sage et serein, et d'un "chômeur instruit" de 45 ans, désemparé. Le premier aidera le second à changer sa façon de voir la vie.

(Dans la phase de scénarisation, ces sujets d'histoires subiront des modifications, dans certains cas substantielles.)

Par la suite, nous échangeons sur les lettres à l'enfant. Ceux qui s'expriment les ont trouvées belles, simples mais intenses, pleines de tendresse. De bons écrivains sont parmi nous. Certaines des lettres sont analysées plus en détail; on souligne ce qu'on y a trouvé d'intéressant, d'enivrant parfois. Des leçons se dégagent de ces échanges; en voici des exemples:

-Dans une lettre, on doit sentir la présence des deux personnes: le destinateur et le destinataire.

-Certaines lettres comportent trop d'implicites; il faut rendre le texte compréhensif au lecteur.

-On peut exprimer des sentiments de toutes sortes de manières, il n'est pas toujours nécessaire de les nommer.

-Le choix des mots est important; les mots doivent être simples mais justes.

Tout le monde a vu son texte mentionné de façon élogieuse sous l'un ou l'autre aspect. Ce fut un moment fort, celui de la rencontre du

groupe par lui-même.

Nous avons déjà parié (5e rencontre) des chansons comme bon déclencheur d'échanges et de réflexion sur le thème, à certaines conditions. Reste, à propos de la 7e rencontre, l'évaluation globale de la première phase. Nous en faisons maintenant état.

Le retour critique.

Il s'est fait verbalement, en grand groupe. L'animatrice a rappelé les principaux objectifs que nous poursuivions dans la phase de réchauffement. Puis chaque participant y est allé de ses commentaires et suggestions. Nous résumons les plus significatifs.

Judith: Elle a hâte d'entrer dans le vif du sujet, c'est-à-dire écrire; elle est venue pour ça. Nous aurions dû imaginer nos petites histoires, en écrivant des textes. Un peu trop de discussions à son goût dans cette première phase, pas assez d'action. Ecrire sur n'importe quel sujet, peu importe, mais écrire.

Monique: Elle a trouvé la phase de mise en train vivante, variée, stimulante. Elle n'a pas l'impression d'avoir perdu son temps, les exercices d'écriture collective ont été suffisamment nombreux. Mais une question demeure:est-ce que le collectif l'emporte sur l'écriture? Est-ce qu'il faut sacrifier l'écriture pour travailler avec les autres? Est-ce que la démarche collective conduit à une production insatisfaisante du point de vue de l'écriture? Elle suggère aussi de repenser la façon de choisir les sujets des histoires, pour le prochain atelier.

Clément: On a beaucoup travaillé la méthode, la mécanique, mais on a peu

échangé sur le thème de la solitude. Donner plus de place aux réflexions, à partir des chansons, par exemple, qui étaient émouvantes. A certains moments, il était difficile de saisir le pourquoi de certains exercices, de les situer dans l'ensemble de la démarche; il aurait fallu un plan plus détaillé. Dernière remarque: le choix des sujets d'histoire s'est fait trop rapidement. Il aurait fallu y penser d'avance.

Céline: Un peu fatiguée de réfléchir, impatiente de passer à l'action. C'était intéressant, mais trop long. Il y a eu piétinement.

Imelda: Nous oublions nos idées si nous nous en tenons à la discussion, si nous ne les écrivons pas tout de suite. Nous pourrions y réfléchir et nous documenter après les avoir écrites. Nos échanges sur la solitude seraient plus fructueux s'ils arrivaient après l'écriture et la documentation.

Nicole: Elle est contente de ce qu'elle a vécu; c'était important les pratiques du début. Elle commence à être confortable avec les autres. Elle a beaucoup aimé les devoirs. Maintenant, elle se sent prête à écrire.

Hélène: Elle se demande encore ce que l'atelier lui apporte et surtout ce qu'elle peut apporter aux autres. Des sentiments pense-t-elle, de la simplicité. Elle considère qu'elle apprend mieux en écoutant. Elle juge finalement important d'être là.

Catherine: Elle a aimé la phase de réchauffement. Mais elle trouve que certains exercices sont plus de type RH que de type atelier d'écriture. Elle est satisfaite du sujet des histoires et a grand hâte de commencer.

Pauline: C'a été dur. Travailler en atelier est insatisfaisant. Les décisions de groupe ne répondent pas toujours à des critères logiques. Nous sommes ici pour écrire, non pas pour se défouler collectivement. Ce n'est pas un cours de psychologie ou de relations humaines.

Cécile A. Elle est emballée. Elle a aimé le travail en sous-groupe, à cause des contacts plus rapprochés qu'il permet. Elle se sent tout de même frustrée par rapport à l'écriture. Elle aurait souhaité travailler davantage à partir des devoirs; que l'écriture de chacun ait plus de place dans les rencontres.

Yves: Il est venu pour vérifier son goût pour l'écriture, mais il a quand même aimé la période de réchauffement. Il en comprenait bien le sens. Il trouve qu'on a perdu trop de temps à choisir le sujet des histoires; ce n'était pas important.

Jocelyne: On commençait à piétiner, il est temps qu'on passe à l'action. On se serait passé des chansons, elles étaient trop émotives.

Cécile St.J.: Elle ne serait pas venue si l'écriture avait pris le dessus sur les échanges. Elle se sent détendue, elle aime écrire seule, mais aussi en groupe. Elle éprouve une grande satisfaction.

Karole: La démarche est très différente de ce à quoi elle s'attendait; elle exige qu'on se connaisse bien, ce qui commence à se produire par les rencontres mais aussi par les devoirs. Nous devrons tenter d'exploiter les forces de chacun pour compenser les faiblesses des autres.

L'animatrice reprit à son compte certaines constatations des participants relatives à la phase de réchauffement.

1. Elle comprend l'impatience de certains à commencer "pour de bon" le processus d'écriture collective. Elle remarque cependant qu'un groupe est en train de se former et qu'il faut y mettre le temps. On a parfois l'impression, quand on se connaît bien, qu'on aurait pu faire l'économie du temps qu'on a mis à se connaître.

2. Elle partage le désir de plusieurs de situer davantage l'écriture au coeur de nos échanges. Il faut éviter les emprunts à d'autres situations pédagogiques, celles des ateliers de théâtre ou de relations humaines par exemple. Nous aurions certainement pu consacrer plus de temps à l'analyse des "devoirs", et les utiliser comme base de jeux et d'exercices.

3. Elle reconnaît que le choix des histoires ne s'est pas effectué de manière harmonieuse. Il aurait sans doute été préférable de les laisser lentement émerger de nos "devoirs".

4. Elle est consciente du fait que nous aurions pu approfondir le thème de la solitude plus que nous l'avons fait. Mais, dès la phase de réchauffement, des choix s'imposaient entre le thème, l'exploration de la méthode, le travail sur l'écriture. Cette question nous renvoie donc à la question du manque de temps, et aux principales motivations exprimées par les participants.

5. Elle admet que, d'une rencontre à l'autre, la direction que prenait l'atelier n'était pas toujours évidente. Mais elle relie cet état de fait à la souplesse de la méthode qui doit, presque rencontre par rencontre, s'adapter au groupe, à ses besoins du moment. Dans

cette perspective, l'idée de remettre au début de la session un plan détaillé des rencontres n'est pas réalisable. Les animateurs voulaient et devaient conserver une marge de manoeuvre.

6. Elle rappelle que le travail en groupe, peu importe sa nature, présente certaines difficultés, génère à l'occasion des frustrations. Mais il est quand même nécessaire. C'est la voie que nous avons choisie, il est lui-même occasion d'apprentissages importants.

7. Enfin, elle repose ce qui lui paraît être la question centrale qui se dégage de la première étape: quel dosage doit-on établir entre le collectif et l'individuel dans l'atelier d'écriture que nous sommes en train de vivre?

Quant aux sept objectifs que nous nous étions fixés au départ (voir p. 90), nous les avons réalisés, certains à notre satisfaction comme les premier et deuxième (favoriser l'émergence du groupe, explorer des avenues d'écriture collective), d'autres de façon mitigée comme les troisième, quatrième et septième (Apprivoiser et/ou enrichir l'écriture, réfléchir sur le thème, cerner le sujet des histoires). A cette étape de l'atelier, nous ne pouvions encore rien dire des cinquième et sixième objectifs (stimuler la créativité et l'expression, développer le sentiment de confiance et de compétence); il nous faudrait attendre le jugement des participants eux-mêmes sur leurs apprentissages.

2.2 LA PHASE DE SCENARISATION.

2.2.1 Les objectifs

C'est avec une énergie renouvelée par l'évaluation de la première phase que nous avons abordé la seconde. Elle allait durer 33 heures. Nous allons en décrire les étapes et rapporter le jugement que les participants ont porté sur son déroulement. Mais voici, avant de commencer, un rappel des objectifs spécifiques à cette seconde phase, moins nombreux que ceux de la première. Il s'agissait:

-premièrement: de produire un scénario complet pour chacune des 4 histoires du projet;

-deuxièmement: de mieux comprendre les règles d'élaboration d'un scénario et de construction d'un récit;

-troisièmement; d'approfondir notre réflexion sur le thème de la solitude.

2.2.2 Le déroulement

La phase de scénarisation a comporté huit étapes.

1-Enrichissement des sujets d'histoire (grand groupe).

2-Réflexion sur la nature d'un scénario (grand groupe).

3-Premier travail de scénarisation (sous-groupe).

4-Retour critique sur les scénarios (grand-groupe).

5-Réflexion sur les règles de composition d'un récit (grand groupe)

6-Réflexion sur la solitude (grand groupe).

7-Poursuite du travail de scénarisation (sous-groupes).

8-Présentation des scénarios définitifs.

Selon notre habitude, nous allons raconter succinctement ce qui s'est passé à chacune de ces étapes pour ensuite les commenter, la plupart du temps.

1. Enrichissement des sujets d'histoire.

Nous savions que nous allions confier à des sous-groupes le soin d'élaborer le scénario des histoires et par la suite en assurer la rédaction. Aussi nous est-il apparu important de permettre à chaque participant, au départ, d'exprimer sa façon de sentir chacun des sujets.

Pendant près de trois heures, nous avons donc, en grand groupe, "rêvé" les histoires l'une après l'autre selon une technique proche du "brainstorming". Le riche matériel produit par cet exercice fut synthétisé par l'animatrice et remis aux sous-groupes pour qu'ils puissent s'en inspirer. Deux devoirs sont donnés:

1. Continuer à rêver sur l'une des histoires, celle qu'on aurait envie d'écrire, et produire un texte qu'on remettra au sous-groupe chargé d'en élaborer le scénario.

2. Relire les devoirs qui traitent de la solitude et ressortir les passages qui nous frappent.

Commentaires:

Ce fut un petit jeu dynamique, fructueux, stimulant, créatif. L'occasion d'imaginer les histoires sans aucune contrainte permet d'exprimer ses perceptions, de projeter ses phantasmes. Dans plusieux cas, la référence à une situation vécue ou connue est évidente. L'exercice a ouvert de multiples pistes, prometteuses et souvent convergentes, pour les sous-groupes. Il a surtout permis au grand groupe d'imprimer sa marque sur chacune des histoires, d'affirmer d'avance son droit de regard, sinon de propriété,

face aux tendances autonomistes des sous-groupes qui ne manqueront pas de se manifester.

2. Réflexion sur la nature d'un scénario.

Nous nous entendons d'abord sur la nécessité absolue, en écriture collective, d'élaborer un scénario, sorte de plan détaillé d'écriture - un patron de couture, a-t-on dit - qui prévoit, "scène par scène" ce que contiendra le texte. Il faut se mettre d'accord sur les lieux, les temps, les personnages, leurs sentiments, leurs actions, etc. Il faut aussi faire consensus sur la façon dont on va structurer l'histoire du début à la fin. Et par-dessus tout, il faut formuler un "message" commun sur la question de la solitude. Comme outil de travail, une grille de scénarisation est fournie aux sous-groupes; elle pose les principales questions auxquelles on doit répondre, même dans une démarche d'écriture individuelle, quand on projette la rédaction d'un récit. L'objectif que nous nous fixons pour la longueur de nos histoires est de quinze pages chacune, plus ou moins. Les scénarios devraient comporter quant à eux quatre à cinq pages.

3. Travail de scénarisation

Il s'agissait pour les sous-groupes, équipés des résultats du "brainstorming" et de la grille de scénarisation, de préciser ce qu'ils voulaient "dire" à travers leur histoire pour ensuite en édifier la charpente. Peu de consignes de travail en équipe furent données à ce moment. Par contre, après chaque séance de travail, les sous-groupes se rencontraient pour faire le point et identifier leurs difficultés de fonctionnement. L'animatrice intervenait par la suite, au besoin. Cette étape dura neuf heures au total, soit trois rencontres de trois heures.

Commentaires.

Période intéressante de l'atelier, celle qui fait le plus appel aux ressources imaginatives des participants. Cependant, les sous-groupes n'ont pas tous fonctionné avec un égal bonheur. Des difficultés classiques, inhérentes au travail en équipe, sont apparues: conflit de leadership, désaccords sur la méthode à adopter ou sur les contenus à véhiculer, enlisement temporaire. Mais globalement, le bilan de cette période apparaît nettement positif. Il faut dire que la composition des sous-groupes avait fait, de la part de l'animatrice, l'objet d'une particulière attention. Une fois les préférences de chacun exprimées en termes de 1^{e} et 2^{e} choix d'histoire, elle équilibra les équipes en tenant compte:

-de la plus ou moins grande capacité imaginative des participants;

-de leur rythme de travail, de leur plus ou moins grande vivacité;

-de leur compétence relative en écriture;

-des incompatibilités évidentes entre certaines personnes (deux ou trois) et des "atomes crochus" entre certaines autres;

-des âges et des sexes.

4. Retour critique sur les scénarios

Une première version écrite des scénarios fut distribuée à chaque participant. A la rencontre suivante, ceux-ci, munis d'une "grille du lecteur" y vont de leurs commentaires, suggestions, critiques. L'équipe dont le scénario est passé au peigne fin prend des notes: elles serviront le moment venu de construire la 2e version.

Commentaires.

Rencontres stimulantes pour la plupart, passionnantes pour quelques-uns, éprouvantes pour quelques autres. Les critiques sont demeurées tou-

jours sympathiques mais franches (trop parfois?). Elles ont permis aux sous-groupes de reprendre leur souffle, d'enrichir leur scénario à toutes sortes de niveaux. En ce qui concerne les apprentissages, ce fut aussi un moment-clef de la démarche, dans lequel chacun a pu toucher du doigt les difficultés inhérentes à la construction d'un récit.

5. Réflexion sur les règles de composition d'un récit.

Poursuite en grand groupe de la réflexion amorcée au moment de la définition d'un scénario, mais appuyée, cette fois, sur une première expérience de production. Généralisation, à partir de critiques formulées à l'étape précédente, des règles de construction des récits. L'action, les personnages, le narrateur, le déroulement de l'histoire, son début et sa fin. Notions d'unité, de concentration, de mouvement. Le rôle des descriptions dans le récit. Le choix dans l'écriture. L'exagération littéraire, sa fonction. Différences (contestées) entre conte, nouvelles, roman. Plaisirs et misères de l'auteur. La compétence du lecteur.

Commentaires.

Tentative d'articuler une connaissance plus théorique à une pratique de scénarisation. Le passage du rôle de créateur à celui d'apprenant comporte certains pièges. D'une part, l'hétérogénéité du groupe fait que les contenus apparaissent complexes à certains et trop élémentaires à d'autres. D'autre part, et cette attitude se manifestera encore plus dans la troisième phase, certains participants demeurent préoccupés par la tâche qui reste à accomplir et trouvent que les moments réservés aux apprentissages grugent un temps précieux. Voilà bien un problème fondamental de la création collective.

6. Réflexion sur la solitude

Amorcée dans la première phase, les échanges sur la solitude sont approfondis de deux façons: par l'analyse du contenu de certains devoirs qui en traitent, et par le visionnement d'un film sur Marie Uguay.

Devoir: impressions et réactions à la suite du visionnement.

Commentaires.

La première situation répondait à un voeu des participants, celui de placer les devoirs au coeur de nos échanges. Mais -contraintes de temps, exigences de la production - seulement quelques-uns ont pu, par eux-mêmes, explorer cette voie de façon satisfaisante. C'est dans la première phase, celle du réchauffement, qu'il aurait fallu en prendre l'habitude.

L'extraordinaire témoignage de Marie Uguay, quand à lui, a rejoint les participants au niveau de l'émotion. Il leur a permis de retourner à leur travail de construction des scénarios avec autre chose en tête que le petit sac de critiques récoltées en grand groupe. Il a de plus suscité la rédaction d'un des plus beaux devoirs de la session.

7. Poursuite du travail de scénarisation

Chaque sous-groupe consacre les prochains 6 heures à disposer des critiques formulées à l'endroit de leur scénario et à remanier celui-ci en conséquence.

8. Présentation des scénarios définitifs.

Chaque sous-groupe présente le fruit de son travail au grand groupe.

Commentaires.

Les scénarios ont subi des transformations importantes. L'origine de nombreux changements est identifiable. Certains découlent des suggestions émanant du grand groupe, même si plusieurs d'entre elles n'ont pas été retenues. D'autres résultent de la réflexion menée sur les règles de construction des récits. D'autres enfin sont plutôt le fait de la maturation des équipes de travail elles-mêmes. Dans tous les cas, le résultat est positif; la deuxième version des scénarios est nettement plus excitante que la première. La phase suivante de l'atelier, celle de l'écriture proprement dite, commencera donc du bon pied.

2.2.3 Le retour critique

Voici résumé le jugement des participants sur leur expérience de scénarisation en collectif. L'essentiel des propos a tourné autour de la question de la pertinence d'un scénario dans l'écriture, comme on le constatera à l'instant.

Karole La grille de scénarisation fut utile pour la construction du scénario. Le travail en atelier: intéressant. Il n'est pas nécessaire d'arriver à un consensus sur tous les éléments du scénario. Ce qu'on sent moins, ce avec quoi on est plus ou moins d'accord, on le laisse à d'autres dans le partage des tâches.

Clément L'importance d'un scénario est une idée nouvelle pour lui. Ecrire nécessite-t-il toujours un plan? Pourtant, écrire est une recherche. Les écrivains ne savent pas toujours où leurs personnages s'en vont. C'est en écrivant qu'on devient vraiment créateur, pas avant. Un scénario est trop logique, il risque de nous faire perdre les choses intéressantes,

les digressions par exemple. Puis il y avait confusion au début du travail en équipe, on ne savait pas où l'on allait. Maux de tête. Scepticisme initial quant à la possibilité de construire une histoire à plusieurs: ça se fait seul, dans ses pensées. Il le pense toujours, mais voit que les deux approches sont réalisables, le travail collectif complétant le travail individuel et vice-versa.

Céline Elle ne fera jamais de scénario pour son usage personnel parce qu'elle se dit désordonnée. Elle trouve que la grille de scénarisation a incité son équipe à procéder de façon trop analytique. Par contre, sans scénario, les parties du texte peuvent être débalancées. Maintenant, quand elle lit un texte, elle porte attention à la forme, elle peut en dessiner le plan. Elle a trouvé profitables les échanges sur les règles de construction des récits.

Judith: L'utilité d'un scénario vaut pour l'écriture collective, pas individuelle. Mais sa nature et son rôle n'étaient pas suffisamment précisés. Peut-être aurait-il fallu avoir des exemples sous les yeux, ou encore analyser des textes pour voir comment ils sont construits ? Les indications de l'animatrice sur les règles de construction des récits furent très intéressantes.

Catherine Le scénario a permis de trouver de nouvelles idées. Nous avions eu l'occasion de pratiquer en inventant des petites histoires dans la phase de réchauffement.

Yves Les critiques en grand groupe lui furent très utiles. Elles ont permis des découvertes qu'il n'aurait pu faire de lui-même. Un scénario peut servir pour l'écriture individuelle autant que collective. Il ne bloque pas la créativité mais au contraire peut servir de point d'appui

pour s'élancer. Il permet aussi de se concentrer sur une partie du récit à la fois, donc il allège. Pour ce qui est du travail en équipe, la méthode n'était pas au point. Lui-même juge qu'il a pris trop de place. Aurait-il fallu d'abord réfléchir ensemble sur le comment? Les gens ont des façons différentes de penser et de travailler; c'est difficile. Mais, les règles de construction des récits furent stimulantes pour relancer le travail de scénarisation; il n'oubliera pas les principales.

Hélène Le cénario est un bon outil de travail, il permet d'éviter les répétitions. Le travail en équipe a bien fonctionné. Ceux qui parlent peu peuvent aussi être très présents.

Imelda Le scénario est un outil sécurisant qui évite l'éparpillement. Elle trouve le travail en équipe difficile. La concentration manque parfois. Elle doit toujours avoir le texte sous les yeux pour avancer. D'ores et déjà, elle dit retirer beaucoup de l'atelier: elle écrit plus facilement qu'au début.

Thérèse B. Les critiques des scénarios en grand groupe furent enrichissantes. Elle a appris, par le processus de scénarisation, à travailler plus méthodiquement, à mettre de l'ordre dans ses idées en agençant les éléments de chaque scène.

Nicole Elle juge la tâche de produire un scénario utile pour le groupe. Le travail en équipe stimule l'imagination, les idées de chacun s'enchaînent. Elle constate qu'il est possible de travailler à plusieurs, même quand on est différent. Ce travail de production l'a aussi mise face à des limites; certains font mieux certaines choses.

Cécile A. Elle est contente d'avoir travaillé à l'élaboration du scénario. Mais elle est consciente du danger de blocage de l'imagination. Il faudrait peut-être développer davantage le contenu de l'histoire avant de la structurer par un scénario.

André Il a éprouvé de la difficulté à fonctionner dans l'atelier. Il est très attaché à ses idées et n'aime pas se faire imposer celles des autres. Son rythme personnel est lent et réfléchi, et parfois il s'est senti bousculé. Le scénario devrait se contenter de développer une ligne principale et ne pas trop entrer dans le détail. Il demeure réceptif à ce qu'il pourrait retirer de l'expérience.

Jocelyne Comme certains autres, le scénario la bloque. Il faudrait écrire d'abord et faire le scénario ensuite. Elle trouve intéressante la confrontation des points de vue dans le travail en équipe.

Quant à la question de savoir si les sous-groupes cassent le grand groupe, les avis sont partagés. Certains pensent que oui et regrettent de ne pouvoir davantage communiquer à l'intérieur du grand groupe. D'autres, aussi nombreux, sentent bien leur appartenance au grand groupe mais apprécient les "connivences" de leur sous-groupe.

Les remarques complémentaires apportées par l'animatrice et l'observateur-participant sont les suivantes:

1. Dans toute oeuvre, il y une part d'intuition et une part d'organisation. L'accent est mis sur l'un ou l'autre aspect selon le tempérament de l'auteur. Mais la plupart des écrivains font des plans, même pour de courtes nouvelles. D'aucuns les développent dans leur

tête, ce qu'on ne peut faire en création collective où tout ou presque doit être communiqué aux autres.

2. Certains sous-groupes ont peut-être utilisé la grille de scénarisation de façon trop automatique, d'où l'impression de blocage de l'imaginaire. Les questions que comportent la grille se veulent des guides auxquels on peut se référer au besoin, autant après l'élaboration du plan qu'avant.

3. Le travail en équipe, c'est bien connu, n'est jamais facile. Utilisé pour une tâche d'écriture, c'est encore pire. La question est de savoir si le jeu en vaut la chandelle, s'il permet malgré tout d'avancer dans la compréhension des règles de scénarisation et d'écriture aussi bien que dans la compréhension du thème. Dans le sous-groupe, y a-t-il oui ou non enrichissement mutuel à ces égards? Nous croyons que oui, sinon nous nous rabattrions sur des situations de production individuelle pour favoriser les apprentissages.

4. Les objectifs poursuivis au cours de la 2e phase se sont-ils réalisés?

-Nous avons réussi à produire des scénarios complets et intéressants pour chacunedes histoires.

-Nous avons progressé beaucoup dans la compréhension des règles d'élaboration d'un scénario et de construction d'un récit.

-Nous n'avons cependant pas suffisamment approfondi notre réflexion sur le thème de la solitude. Nous n'avons pas pris le recul nécessaire pour dégager, à partir du travail de scénarisation, une réflexion structurée sur le thème, comme nous l'avons fait pour les règles de construction des récits.

2.3 LA PHASE D'ECRITURE COLLECTIVE PROPREMENT DITE.

2.3.1 Les objectifs.

Dans l'après-midi du samedi 30 avril a débuté la troisième et dernière phase de notre atelier. Elle comportera 27 heures et se terminera samedi le 28 mai. Notre premier objectif, et de loin le plus important, consiste à rédiger nos quatre histoires. Mais nous voulons aussi réfléchir sur le choix des mots, sur la phrase, la ponctuation et, de façon plus large, sur la distinction entre langue parlée et langue écrite. Nous voulons enfin, de manière ambitieuse, ajouter une annexe à nos récits, qui regrouperait les meilleurs extraits des devoirs traitant de la solitude. Par cette rétâche supplémentaire, nous espérons garder présente jusqu'à la fin la réflexion sur le thème, tout en équilibrant les textes collectifs par des paroles personnelles.

2.3.2 Le déroulement.

Cinq étapes, qui ne respectent d'ailleurs pas nécessairement l'ordre chronologique, nous permettront d'arriver à la fin du parcours.

1. Des exposés-échanges sur l'écriture.
2. La rédaction d'une première version des récits.
3. La lecture des textes en grand groupe; les réactions de ce dernier.
4. La rédaction de la version définitive.
5. La présentation des récits au grand groupe.

Les voici donc, brièvement décrites et commentées.

1. Exposés-échanges sur l'écriture (9 heures)

Parler-écrire: ressemblances et différences. Le non-verbal dans l'é-

criture: le ton, le style, techniques d'écriture et styles d'écriture. Les niveaux de langues. Le choix des mots. Le temps des verbes. Les phrases simples et complexes. La ponctuation. Les outils de travail: dictionnaires, grammaires, etc. (certains de ces outils, à partir de ce moment, sont mis en permanence à la disposition des participants).

Commentaires

Ces exposés de l'animatrice, suivis d'échanges, devaient normalement être distillés à petite dose, au début de chaque rencontre. Mais, expérience faite, trois difficultés sont apparues: les exposés arrivaient bien tard, au stade de la production finale; ils volaient du temps - denrée si précieuse- au travail en équipe; ils intéressaient les participants à des degrés divers, certains considérant leur contenu déjà acquis.

La solution proposée par le groupe fut d'ajouter une rencontre de 3 heures portant entièrement sur ces questions. Elle se tiendra le 31 mai, une fois la production achevée. Il fut convenu que se présenteraient uniquement ceux qui penseraient en tirer profit (il en vint 10 sur les 17 qui ont terminé l'atelier). On constate donc une dissociation, à ce stade de l'atelier, entre la réflexion sur les règles de l'écriture et la tâche de production, celle-ci occupant pratiquement toute la place. Le projet d'annexe comportant des extraits des devoirs sur la solitude fut également abandonné pour les mêmes raisons: manque de temps et priorité accordée à la production collective.

2. Rédaction d'une première version des récits.

Douze heures de travail en sous-groupes, entrecoupées de cours moments de rencontre en grand groupe pour faire le point.

Commentaires:

Comme dans le cas de la phase de prodution des scénarios, certaines équipes fonctionnèrent avec bonheur et d'autres moins. A l'exception d'une personne, tous les participants voulurent écrire l'histoire qu'ils avaient contribué à bâtir; ils demeurèrent donc dans le même sous-groupe. Cette fois cependant, les consignes étaient plus claires. Trois options s'offraient:

-dès le départ, les sous-groupes mandatent une personne qui tiendra la plume, les autres contribuant à l'enrichissement du texte de toutes les manières possibles;

-il se fait un partage des tâches d'écriture, chacun assurant sa part du scénario et corrigeant ses propres textes jusqu'à la fin;

-un partage des tâches se fait pour une première version, mais les textes de chacun sont repris par un participant - deux serait encore mieux- pour les homogénéiser dans une seconde version, sans toutefois les dénaturer.

Cette dernière façon de procéder fut suggérée avec insistance et adoptée par trois ateliers puisqu'elle permettait, du moins sur papier, de concilier la démarche d'écriture collective véritable avec l'exigence d'unité de ton du récit. (Une autre façon de satisfaire l'exigence d'unité fut expérimentée dans plus d'un sous-groupe: une fois les écrits de chacun lus et commentés, on procède à un échange de textes, les uns réécrivant ceux des autres et vice-versa. Mais les résultats de ce commerce furent décevants, frustrants, sources de tension même, personne n'y trouvant son compte. Ces ateliers revinrent rapidement à la formule du mandataire.) Le quatrième atelier, manifestement le plus harmonieux dans son fonctionnement, s'en tint à la deuxième option; il a pu se passer complètement de mandataire, chaque participant demeurant jusqu'au bout maître absolu de ses textes. Etonnamment,

ceux-ci se sont accrochés les uns aux autres pour former le récit peut-être le plus unifié des quatre.

Mais quelle que soit la méthode retenue, il fut suggéré aux sous-groupes d'accorder une grande attention aux textes produits par chacun; de se donner le temps de les lire en soulignant ce qui ne semblait pas aller, tant sur le fond que la forme; de commenter chaque scène sans trop se préoccuper dans un premier temps des concordances; d'échanger avec chaque auteur sur les améliorations souhaitées par l'un ou l'autre de ces premiers lecteurs que sont alors ses co-équipiers. C'est à l'occasion de ce travail critique, au centre même du processus d'écriture collective, que sont présumés s'opérer les apprentissages les plus fructueux de l'atelier.

3. La lecture des textes en grand groupe.

Les participants avaient en main une copie de la première version des quatre récits quelques jours avant la rencontre du grand groupe où l'on devait les commenter. Des critères larges d'évaluation des textes furent mis au tableau:

-Impression générale face aux histoires

-Vraisemblance des personnages

-Le choix du point de vue (narrateur, je...)

-La cohérence de l'action

-L'expression des sentiments: justes? émouvants?

-Le choix des mots, la construction des phrases

-La présence du thème de la solitude.

Les échanges durèrent un bon trois heures.

Commentaires:

Comme dans le cas du scénario, ils furent francs et fructueux, ils ont

largement contribué à l'enrichissement des textes. Ils ont de plus provoqué une nouvelle réflexion sur la construction des récits et sur l'écriture. Deux ou trois participants éprouvèrent certaines difficultés à encaisser les critiques, les autres semblant au contraire sortir de la rencontre du grand groupe avec un regain d'énergie. Moment intense de la vie du groupe et de ses apprentissages.

4. Rédaction de la version définitive.

Les sous-groupes disposent de 6 heures pour ce faire, mais des participants mandataires y consacrent beaucoup plus de temps entre les rencontres. Un des ateliers demande une rencontre supplémentaire avec l'animatrice, ne sachant plus quelle orientation définitive donner à son texte: récit par un narrateur, journal, lettre? C'est cette dernière option qui fut retenue.

5. Présentation des récits au grand groupe.

Lecture le midi du 28 mai.

Commentaires:

Entre la première version et la seconde, le saut qualitatif est évident pour les quatre histoires. Mais, d'un avis largement majoritaire, il n'est pas suffisant pour justifier une publication, ce qui, de toute façon, n'a jamais présenté d'intérêt pour les participants. De plus, le travail de polissage qu'il resterait à accomplir demanderait trop d'énergie en ce début d'été tardif. On convient donc que l'animatrice fera parvenir à chacun une copie dactylographiée des quatre récits. Pour les amis, les archives, les souvenirs.

2.3.3 Le Retour critique.

Voici les principaux commentaires des participants, concernant la troisième phase de l'atelier.

Céline Nous avons manqué de temps pour l'écriture. C'est frustrant. Peut-être parce que notre texte était trop long? Par contre, le travail en sous-groupe a été très agréable et le texte qu'il a produit (Histoire d'un enfant) la contente. Chaque participant a vécu son enfance à travers l'histoire, il y avait beaucoup à dire. Les critiques en grand groupe ont été très intéressantes, mais il est très important de préserver l'autonomie des sous-groupes, de lui laisser le dernier mot. Les consignes étaient assez claires mais il faut le vivre pour savoir ce qu'est vraiment l'écriture collective. Un regret: celui d'avoir un peu perdu le grand groupe et les autres sous-groupes dans la dernière étape. Elle se sentirait prête maintenant à travailler sur les trois autres textes.

Clément Nous avons voulu (Histoire de l'enfant) respecter les textes de chacun, garder sa façon d'écrire, son rythme, au risque de compromettre l'unité de l'histoire. La suggestion de mandater une personne pour unifier les textes de chacun aurait présenté une tâche trop considérable pour elle.

Cécile A. Dans notre équipe (histoire de l'enfant), le dernier mot appartenait toujours à l'auteur, de la même manière que l'atelier avait le dernier mot par rapport au grand groupe. Dans la phase de l'écriture, contrairement à celle de la scénarisation, les consignes étaient assez claires. Malgré cela, ce fut la phase la plus exigeante, la plus difficile des trois. Elle a apprécié la critique du grand groupe, plus fraiche que celle des

sous-groupes où l'on prend garde de ne blesser personne.

Judith Pour bien faire, il nous aurait fallu un trois heures de plus (Histoire de l'enfant).

Monique Elle est contente que ce soit fini. Son équipe (histoire de l'adolescente) a manqué de temps pour se retrouver entre la critique du grand groupe et la fin de l'atelier. D'ailleurs ces critiques, commentaires et discussions sur l'écriture étaient difficiles à retenir et à utiliser pour la deuxième version. Il y avait trop de changements à apporter à la fois, nous nous sommes sentis perdus. Résultat: un texte de compromis, qui manque de couleur, de piquant. Peut-être l'animatrice aurait-elle pu nous aider davantage?

Imelda Elle trouve aussi que le temps a manqué (Histoire de l'adolescente). Elle a trouvé valables les critiques du grand groupe à l'égard de leur récit. Mais le travail en équipe était difficile à vivre: il fallait transformer les textes, les agencer, les mettre en valeur. C'est peut-être maintenant qu'on serait prêts à écrire ensemble, alors qu'on se connaît mieux.

Cécile St.J. Elle a beaucoup appris des critiques du grand groupe, qui l'ont aidé à mieux voir le texte produit par son sous-groupe (Histoire de l'adolescente).

Nicole La période d'écriture l'a beaucoup accaparée. (histoire de l'adulte). Elle juge qu'un mois, c'est suffisant, autrement, cela aurait demandé trop d'énergie.

Karole L'équipe (histoire de l'adulte) a expérimenté l'échange des textes au cours du travail d'écriture, ce qui a provoqué de l'insatisfaction. Il faudrait reconnaître la propriété de chaque scène au premier auteur. Les autres membres de l'équipe peuvent lui faire des suggestions, ou mieux, écrire leur propre version de la scène et lui en faire présent.

Yves L'atelier a duré juste assez de temps. Nous sommes ici pour apprendre, ce n'est pas si important si le texte n'est pas terminé à notre satisfaction. Mais le sous-groupe (Histoire du retraité) a manqué de temps pour disposer convenablement de toutes les critiques qui ont été formulées. Par contre, le va-et-vient entre le sous-groupe et le grand groupe a été très stimulant.

André Les critiques formulées à l'égard du texte produit par son sous-groupe (Histoire du retraité) ne l'ont guère aidé: elles ont amené de la confusion plus qu'autre chose.

Les objectifs de cette phase ont-il été atteints?

1. Nous avons produit les quatre récits dans les délais prévus, ce qui en soi relève de l'exploit. L'histoire de l'enfant a été écrite à la satisfaction des membres de l'équipe qui en avait pris charge. Pour les autres histoires, le jugement que les auteurs portent sur leur texte est plus sévère. Dans les trois cas, une certaine frustration persiste: manque de temps, manque d'expérience, projet trop ambitieux au départ, impuissance à coordonner nos efforts. Mais on l'a fait, on est content quand même.

2. Nous avons dans une certaine mesure difficile à préciser pour l'instant, réalisé notre deuxième objectif, celui d'une réflexion sur l'écriture.

3. Nous sommes passés complètement à côté de notre troisième objectif, celui d'ajouter une annexe à nos histoires pour garder vivante la réflexion sur la solitude et ne pas perdre le meilleur de nos devoirs. Toute l'énergie disponible a été investie dans l'écriture collective.

CHAPITRE 3.

L'EVALUATION DE LA METHODE ET L'IDENTIFICATION DES APPRENTISSAGES.

Pour les fins de notre recherche, nous devons maintenant, au terme de l'activité que nous venons de décrire "comme si vous y étiez", évaluer la méthode et identifier les apprentissages des participants. Evaluer la méthode signifie d'abord, selon notre vieille habitude, recueillir soigneusement les jugements des participants, premiers intéressés et peut-être même premières victimes de l'expérience. Cela nécessite ensuite, de notre part, un examen critique des écarts entre les caractéristiques essentielles que nous voulions idéalement attribuer à la méthode et la réalité vécue. Quant à la question des apprentissages, nous ne parlons pas de les quantifier, mais bien de les identifier, ou plus exactement de les faire identifier par les participants eux-mêmes, pour les raisons que nous évoquerons dans quelques instants.

Cette double tâche qui nous incombe n'est pas facile, pour plusieurs raisons:

Premièrement, les précédents manquent terriblement, scandaleusement oserions-nous dire. Dans les activités de création collective que nous connaissons, les participants sont notés, puique c'est une obligation, presqu'exclusivement sur leur présence et leur participation, quelquefois sur la satisfaction qu'ils expriment, sans plus. Les apprentissages et la méthode font, au mieux, l'objet d'un échange informel qui tombe immédiatement dans l'oubli dès que débute la fête de fin de session.

Deuxièmement, les outils d'évaluation adaptés aux activités de type créa-

tion collective n'existent pas, ce qui explique, sans les excuser, l'absence de pratiques évaluatives que nous dénonçons.

Troisièmement, la réflexion théorique sur les principes qui doivent sous-tendrent les pratiques évaluatives d'une pédagogie de situation comme la nôtre balbutie. Or l'avenir de la dite pédagogie est lié à une meilleure compréhension de sa "productivité", donc à l'élaboration de moyens qui permettent de la mettre à l'épreuve.

Malgré ce triple vacuum dans lequel nous avons l'impression de flotter, nous allons tenter, dans un premier temps, d'expliciter certains principes auxquels nous nous sommes accrochés dans nos cogitations sur l'évaluation. Puis nous allons faire état des critères retenus pour construire nos outils. Dans un troisième temps, nous oserons synthétiser les abondants commentaires des participants sur la méthode et leurs apprentissages. Enfin, nous nous livrerons à l'exercice d'évaluer les écarts entre la démarche idéale et celle que nous avons de fait empruntée.

3.1 Quelques principes

Nos principes, que nous formulons en termes de règles de conduites, sont au nombre de trois:

1. Nous écarter absolument des outils traditionnels d'évaluation.

Ceux-ci sont, par nature, inadéquats pour mesurer les résultats d'une démarche de création collective ou ceux de tout groupe de tâche. Ils exigent tous la formulation précise, au départ, des résultats attendus de l'activité de formation en termes de connaissances, de savoirs-faire etc. Ils supposent, de plus, que ces résultats sont mesurables quantitativement, qu'on peut, en principe, les chiffrer, même si cela s'avère parfois diffi-

cile. Ils postulent enfin que l'éducateur sait d'avance ce qui va se passer dans la démarche, qu'elle se déroulera d'une manière qui lui permettra de transmettre ce qu'il souhaite apprendre aux participants. La bonne vieille confusion entre enseignement et apprentissage, quoi! (voir Paquette, 115). Or il est clair qu'en création collective, nous ne pouvons prédire avec précision les résultats; nous ne pouvons que faire certaines suppositions d'ordre général. Nous ne pouvons non plus quantifier les apprentissages; ils sont trop diversifiés et personnalisés d'une part, et d'autre part prennent tout leur sens au-delà de la simple acquisition de tel ou tel savoir et savoir-faire. Sur ce point, nous partageons le voeu de l'Opération Départ: "Souhaitons que ce qui n'est pas mesurable de l'extérieur se produise le plus souvent possible. " (Départ, 97). Enfin, en création collective, l'animateur ne peut savoir d'avance ce qui va se passer dans la démarche; il structure une situation, certes, mais laisse suffisamment de champ à la créativité et la spontanéité des participants. Comme pour les apprentissages, ce qui se passera réellement au cours de la démarche ne peut pas -ne doit pas- faire l'objet de prévisions serrées.

2. Privilégier l'auto-évaluation des apprentissages.

Si nous mettons de côté les modèles traditionnels d'évaluation, nous devons nous rabattre sur l'auto-évaluation comme solution de rechange. Les modèles traditionnels ont recours à des critères d'évaluation extérieurs à la personne, ce qui est censé en garantir l'objectivité. Or, selon l'opération Départ, les objectifs perçus et valorisés par chaque participant (les éduquants) doivent constituer les critères par excellence de l'évaluation. Il s'ensuit que les participants sont certainement les mieux placés pour dire si l'activité a répondu à leurs attentes et si des ap-

prentissages se sont produits. (Départ, 109)

De plus, l'auto-évaluation constitue "un puissant moyen par lequel un apprentissage spontané se transforme en apprentissage pleinement assumé." (Départ, annexe 5, 23). Ce fait est particulièrement important pour une pédagogie de situation; les moments de cistanciation y sont trop souvent espacés et ne permettent pas toujours la systématisation des apprentissages découlant de l'action. L'auto-évaluation remet l'évaluation dans le corps de la démarche pour en faire un des éléments important de la formation; elle permet au participant d'en être le premier bénéficiaire, contrairement à ce qui se passe la plupart du temps avec l'évaluation traditionnelle.

3. Adopter un modèle anthropologique d'évaluation.

L'auto-évaluation comporte ses dangers, celui entre autres du repliement sur soi de chaque participant qui se priverait alors des observations formatrices de l'animateur et des autres participants sur son propre cheminement, ses propres apprentissages. L'auto-évaluation a donc intérêt à se faire pondérer par une évaluation extérieure, à certains égards plus objective. Mais allons-nous retomber dans les travers que nous reprochons à l'évaluation traditionnelle? Non, puisqu'à côté des principes de celle-ci, empruntés aux sciences naturelles, dites exactes, nous pouvons nous inspirer des principes propres à l'anthropologie, c'est-à-dire fonder notre évaluation sur l'observation, le recueil de témoignages, l'immersion dans l'activité, l'analyse. L'évaluation traditionelle se tient du côté d'un univers causal; elle prétend que les mêmes causes produisent toujours les mêmes effets, observables de l'extérieur, dans le comportement humain aussi bien que dans la nature. L'évaluation anthropologique, au contraire, considère le monde de l'homme comme un univers de significations; elle soutient que la seule façon valable de comprendre une démarche humaine est de la vi-

vre pour en saisir le sens de l'intérieur; elle reconnaît que cette démarche est, par définition, imprévisible.

Or, se demande Paquette, comment évaluer ce qui est imprévisible, spontané, mouvant? Par l'attitude anthropologique: décrire, analyser un milieu pour ce qu'il est, non pour ce qu'il devrait être. (Paquette, 130). D'où le statut d'observateur-participant que s'est attribué l'auteur de la présente recherche, d'où la tâche d'observation systématique à laquelle s'est astreinte l'animatrice de notre atelier d'écriture, comme il est dit dans les pages qui suivent.

3.2 Les critères d'évaluation.

Pour ce qui est de la méthode, nous avons dressé, avec la collaboration de deux conseillers pédagogiques du Collège, une liste des caractéristiques qu'elle devait comporter, idéalement; ces caractéristiques deviendront nos critères d'évaluation. Nous souhaitions au départ une méthode:

-Efficace pour ce qui est de l'objectif de production collective, tout en laissant l'espace voulu à l'écriture individuelle;

-Fertile pour ce qui est des apprentissages qu'elle génère, particulièrement en ce qui concerne l'écriture, le thème et le travail en groupe;

-Equilibrée pour ce qui est du travail individuel, en sous-groupe, en grand groupe;

-Souple, modifiable par les participants, tout en assurant un bon encadrement, en procurant un sentiment de sécurité;

-Ouverte à l'expression orale et écrite des partipants;

-Stimulante pour leur créativité;

-Apte à reconnaître les compétences de chacun, à les solliciter;

-Accueillante pour tous les participants, dans le respect de leurs valeurs;

-Agréable à vivre (la dernière caractéristique, mais non la moindre.)

Nous avons décidé que l'évaluation de la démarche par les participants se ferait en grand groupe à la fin de l'atelier. Ils auraient alors sous les yeux une série de questions correspondant aux caractéristiques que nous venons d'énumérer, plus, évidemment, une case vide pour les autres commentaires qu'ils voudraient bien formuler.

Pour ce qui est des apprentissages, nous voulions que les participants aient l'occasion d'y réfléchir, de les identifier, de les comparer à leurs attentes, d'en donner des exemples pour qu'on se comprenne bien. Nous voulions aussi qu'ils soient en mesure d'indiquer pourquoi tel apprentissage s'est réalisé et tel autre pas. Degré d'implication de leur part? Caractéristique de la méthode? Autres raisons?

Nous avons donc construit le questionnaire d'auto-évaluation qu'on trouvera en annexe. En plus d'identifier les apprentissages, il a permis plus largement d'exprimer le degré de satisfaction par rapport à l'atelier. Il a permis aussi aux participants d'évaluer leur performance personnelle et, conséquemment, de s'attribuer une note, selon les critères suivants:

-absences et retards, justifiés ou non;

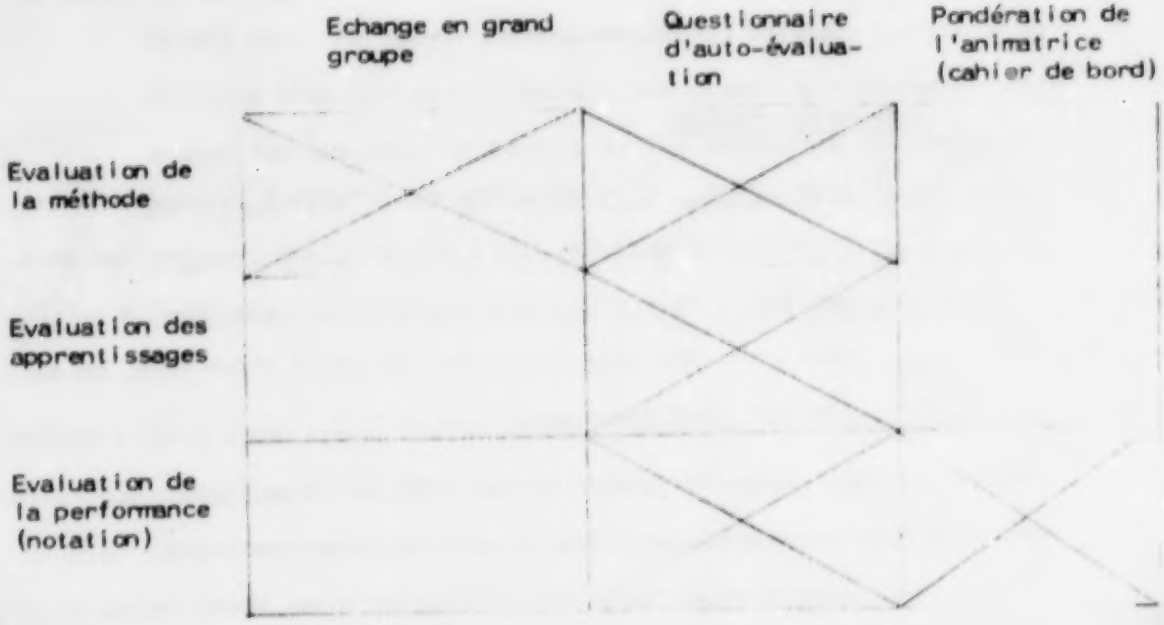
-contribution personnelle au niveau de grand groupe, au niveau des sous-groupes;

-accomplissement des devoirs obligatoires et facultatifs;

-implication personnelle face à leurs apprentissages.

Une personne pas du tout satisfaite de sa performance pouvait s'attribuer un échec (55%); une autre extrêmement satisfaite s'attribuait 95 %; d'autres pouvaient se déclarer peu satisfaits, satisfaits ou très satisfaits et mériter ainsi des notes de 65 % , 75 % ou 85 %. L'animatrice, qui tout au long de la démarche avait tenu un cahier de bord contenant des observations sur chaque participant (la méthode anthropologique l'exigeait), se réservait le droit de pondérer les notes que ceux-ci s'attribuaient. Après des rencontres individuelles, elle a de fait exercé ce droit à quatre reprises en haussant les notes. Certains avaient en effet tendance, comme on les avait habitués à l'école, à évaluer leur performance par rapport à celle des autres et non par rapport à l'effort qu'ils avaient fourni pour atteindre leurs objectifs personnels.

En résumé, nous nous sommes retrouvés, pour l'opération évaluation, avec le tableau suivant:



3.3 L'évaluation des participants.

Nous allons maintenant rapporter le jugement des participants sur la méthode et leurs apprentissages. Pour ce faire, nous synthétiserons, hélas de façon presque caricaturale, les propos qu'ils ont tenus lors de l'évaluation. Il n'est pas question cependant de codifier les réponses qu'ils ont apportées pour en tirer une analyse statistique. Nous tenons au contraire à préserver le caractère personnalisé des témoignages. C'est à cette condition, conforme aux principes d'une évaluation de type anthropologique, que nous pourrons le mieux saisir l'impact réel de notre atelier d'écriture collective.

Imelda Elle est venue à l'atelier pour, dans l'ordre, faire une expérience d'écriture, apprendre à construire un récit, réaliser un projet avec d'autres et mieux connaître la réalité sociale et psychologique de la solitude. Pour son deuxième et quatrième objectif, elle repart satisfaite; pour le premier et le troisième, sa satisfaction est plutôt mitigée.

Les apprentissages.

L'écriture. Elle mentionne des progrès à presque tous les niveaux; orthographe, choix des mots, construction des phrases etc. Mais elle regrette de n'avoir pas reçu de critiques plus concrètes concernant son style d'écriture, ce qui l'aurait aidé davantage.

Le thème. Elle a lu sur le thème de la solitude. Oui, elle comprend mieux ce que vivent les personnes seules, et elle accepte mieux sa propre solitude: "C'est moins lourd, plus facile". C'est la dimension la plus enrichissante de l'a-

telier, selon elle.

Le groupe. Elle dit avoir beaucoup appris. C'était la première fois qu'elle s'intégrait à un groupe de tâche. Elle est plus confiante, exprime mieux ses idées, elle écoute mieux les autres, etc... Mais ce ne fut pas facile comme expérience.

Autres apprentissages. Elle évalue mieux ses capacités et ses limites.

La méthode

-elle juge très très difficile de réaliser un projet d'écriture collective, malgré les heures et l'effort qu'elle y a consacrés; les styles diffèrent trop d'une personne à l'autre, et le travail en groupe est très exigeant.

-Le temps a manqué pour produire un texte satisfaisant.

Malgré tout, son appréciation globale de l'atelier est positive. Elle y a trouvé un milieu sympathique, chaud, enrichissant. Elle a aimé les devoirs, le contact avec l'animatrice et les autres participants. Elle est encouragée dans son projet de suivre d'autres cours. Elle a retrouvé le goût de lire et se promet de trouver le temps d'écrire. Mais seule, plus librement.

Céline Elle s'est inscrite d'abord pour faire une expérience d'écriture, ensuite pour réfléchir sur le thème, enfin pour exprimer et partager ses expériences avec d'autres. Pour les deux dernières attentes, elle est satisfaite. Pour la première, moins.

Les apprentissages.

L'écriture. Rien au niveau de l'orthographe, de la construction des phrases, de la description. Mais elle a appris à trouver le mot juste pour exprimer un sentiment, à construire un scénario (opération pénible pour elle), à différencier les formes d'écriture, les styles, et à écrire un texte sur un thème donné. Mais le temps a manqué qui lui aurait permis d'apprendre à mieux construire ses phrases.

La solitude. Elle comprend mieux ce que vivent les autres, mais n'a pas changé sa perception de sa propre solitude.

Le groupe. Expérience fructueuse sur tous les fronts. Elle a particulièrement appris à s'intéresser au travail des autres, à les connaître à travers leur texte. Elle s'est aperçue que l'ouverture et la confiance rendent les consensus possibles, sans frustration.

La méthode

-Le temps accordé initialement à la réflexion sur la solitude était trop considérable. Cela a eu pour conséquence un manque de temps pour l'écriture, à la fin.

Céline juge l'atelier d'écriture comme une expérience très agréable ("J'ai eu beaucoup de plaisir à le faire") et très importante. Elle a trouvé le groupe stimulant, les personnes attachantes. Elle a maintenant envie de faire le point, de se situer. Peut-être en participant à des concours littéraires.

Thérèse R. Ce qui l'intéressait d'abord dans l'atelier, c'était de s'exprimer, de partager ses expériences avec d'autres. Le projet d'écriture et le thème de la solitude viennent pour elle en second et troisième lieu. Elle se dit maintenant satisfaite.

Les apprentissages.

L'écriture. Elle a appris à élargir son vocabulaire, choisir des mots plus beaux, abréger ses phrases, décrire un personnage.

Le thème. Elle comprend mieux ce que vivent les personnes seules. Elle trouve que le thème a été bien développé et approfondi.

Le groupe. Elle juge l'écoute des autres instructives; ça ouvre de nouveaux horizons. Mais travailler en équipe est difficile et surtout parvenir à des consensus. Certains tiennent plus que d'autres à faire passer leurs idées. Peut-être que les différences d'âge compliquent la tâche d'un groupe? Elle a parfois éprouvé des difficultés à exprimer son point de vue, surtout verbalement. Mais elle a fait des progrès en ce sens.

Thérèse R. a trouvé l'atelier difficile parce que plusieurs démontraient une facilité pour l'écriture qui l'intimidait. Mais elle a persévéré jusqu'au bout, avec le support de l'animatrice. Elle juge finalement l'expérience agréable et enrichissante du point de vue culturel. Elle a encore le goût d'apprendre de nouvelles choses, à progresser dans sa capacité d'expression écrite.

Catherine Elle voulait avant toute chose repenser sa façon de vivre sa solitude. Puis faire une expérience d'écriture, apprendre à construire ses phrases, un récit. Enfin échanger avec de nouvelles personnes. Ses attentes sont presque toutes satisfaites, à l'exception de celle concernant la construction d'un récit.

Les apprentissages.

L'écriture. Elle dit avoir progressé dans sa maîtrise de l'écriture à toute sorte de niveaux: choix des mots, constructions des phrases, description, expression d'un sentiment, etc.

Le thème. Elle affirme mieux comprendre ce que vivent les personnes seules et percevoir autrement sa propre solitude. Elle trouve que cet aspect de l'atelier a été bien travaillé. Elle a apprécié les échanges sur le thème.

Le groupe. Elle a appris à faire un consensus, à se sentir plus tolérante, à aider et se faire aider ("ça, c'était plus difficile"). Au niveau de l'écoute, de l'expression, de la solidarité, c'était déjà des habitudes acquises. Elle s'est sentie bien dans le groupe.

Au début de l'atelier, Catherine avoue s'être placée sur la défensive, mais elle s'est laissée apprivoiser graduellement. Elle se dit maintenant très contente. Avant elle ressentait beaucoup d'appréhension devant la tâche de rédaction de ses travaux universitaires; maintenant elle se sent plus sûre d'elle, plus légère, moins anxieuse.

Nicole Elle s'est jointe au groupe avant tout pour se donner un encadrement la forçant à écrire plus, Puis pour faire une expérience d'écriture collective, s'exprimer et partager avec de nouvelles personnes, réfléchir sur le thème de la solitude. Elle se déclare pleinement satisfaite.

Les apprentissages.

L'écriture. Elle a appris à construire un scénario à inventer des histoires, à laisser courir son imagination dans l'écriture,chose qu'elle ne savait pas pouvoir faire. Elle a appris à aimer son style d'écriture, à surmonter sa crainte d'exprimer ses sentiments par écrit, à lire des récits avec un regard neuf. Le fait d'avoir des lecteurs pour les devoirs et celui de parler d'écriture a stimulé son goût pour l'expression écrite. Elle a enfin appris à être plus exigeante, à améliorer sa capacité d'expression, à trouver le mot juste.

Le thème. "J'avais pris la solitude comme allant de soi. Je l'ai regardée, un peu effrayante, mais belle aussi". "Etre plongée dans le thème de la solitude m'a fait prendre conscience de la profondeur de la mienne. Aussi combien, dans ma vie, la solitude m'a permis de ne pas me perdre et, quand j'étais perdue, m'a permis de me retrouver. Je pense que je saurai mieux l'utiliser, ou la déjouer." "Je suis beaucoup plus et beaucoup moins seule que je le croyais."

Le groupe. Elle a appris à mieux prendre sa place dans un groupe, à s'écouter même quand elle écoute un autre, à donner moins de pouvoir à l'opinion des autres, à construire des personnages avec d'autres et à les voir s'enrichir par l'apport de chacun.

La méthode

-Nous avons manqué de temps.

-Nous n'avons pas assez échangé sur nos devoirs.

-Nous aurions pu parler davantage de ce qu'écrire représente pour chacun d'entre nous.

-La méthode a permis le respect de nos valeurs. Mais il faut demeurer vigilant, prendre sa place, s'affirmer.

-Il y avait trop de matière. Impresssion de devoir escamoter quelque chose d'important pour arriver à la fin. Idéalement, il aurait fallu être tous en vacances.

-Animation: non-directivité, mais support; c'est bien.

Appréciation globale. "Je suis plus contente que prévu. Cet atelier a pris une grande place dans ma vie. Je ne sais pas encore tout ce qu'il m'a apporté. Comme un élan peut-être. Le goût d'aller voir, d'explorer davantage mon moyen favori d'expression. Je ne sais pas si j'aime écrire avec d'autres. Je trouve ça limitant. Je pense que je suis jalouse de ce que j'écris (...) Mais j'ai aimé le faire."

Yves Il s'est inscrit en premier lieu pour apprendre à écrire avec facilité, tout en s'exprimant avec justesse; en second lieu pour trouver son style d'écriture; en troisième lieu pour faire une expérience d'écriture collective; en quatrième lieu pour réfléchir sur le thème de la solitude; en cinquième lieu enfin pour échanger avec d'autres. Il n'y a que sur ce dernier point qu'il repart satisfait. Il considère que ses deux premières attentes n'ont pas du tout été comblées, et les deux suivantes à demi.

Les apprentissages

L'écriture. Rien d'important, à part le fait d'avoir appris à construire un scénario. Sentiment d'échec. Mais prise de conscience du fait que son attitude face à l'écriture occasionne une perte de temps et d'énergie. Trop perfectionniste? Ecrire demeure une corvée, presqu'une torture. Mais "un échec porte souvent en lui-même ses leçons".

Le thème. Prise de conscience que beaucoup de gens se sentent seuls: cela l'aide déjà à se sentir moins seul. Il en sait plus qu'avant mais n'a pas saisi encore ce qu'est la solitude. Il ne l'accepte pas assez pour faire de vrais apprentissages à ce niveau. Mais une réflexion est amorcée.

Le groupe. Il écoute mieux ce que les autres ont à dire, il exprime mieux son opinion (prise de conscience d'une de ses forces: il exprime clairement et rationnellement ses émotions, ses sentiments), il se sent plus tolérant envers les autres. Il a surtout appris à ne pas les brusquer, à attendre qu'une personne soit prête à recevoir une critique

avant de la formuler. "J'ai quelques habiletés de plus pour fonctionner avec le monde".

Autres apprentissages

"J'ai approfondi un pau plus la connaissance des gens".

-Il a appris de l'animatrice, "par osmose", qu'un apprentissage peut-être léger, gai, motivant, intéressant. Il essaiera de tendre vers cet état d'esprit dans ses autres apprentissages.

-L'exemple de quelques participants l'encourage à aborder la vie avec plus de sensibilité, de calme, d'assurance; à aller jusqu'au bout de lui-même, comme Marie Uguay qu'il a découverte par l'atelier.

La méthode

L'échange avec les autres aurait pu être plus complet, plus profond. Peut-être.

-Il a trouvé dans son sous-groupe des personnes avec lesquelles il ne se sentait pas sur la même longueur d'onde.

-Produire un texte collectif enlève le temps d'apprendre.

Yves conclut sa longue évaluation analytique -par ailleurs fort bien écrite- sur une double constatation:

1. Il conserve son sentiment d'échec dans le domaine de l'écriture et plus globalement dans le domine de la création.

"Cet atelier demeure pour moi un exemple précis de ce processus qui me condamne à l'échec. Je pourrai m'en souvenir dans plusieurs circonstances de ma vie..."

2. Il a quand même fait "plein d'apprentissages et d'expériences à d'autres niveaux," grâce aux contacts avec les gens.

Jocelyne. Elle est venue, dans l'ordre, faire une expérience d'écriture, exprimer et partager ses expériences, réfléchir sur le thème, apprendre à construire un récit, apprendre à mieux structurer ses phrases. Elle repart relativement satisfaite, exprimant des réserves sur la question du partage des expériences et celle de la construction des phrases.

Les apprentissages

L'écriture. Elle en sait un peu plus sur les règles de grammaire (le temps des verbes), le choix des mots, la description, l'expression d'un sentiment, la construction d'un scénario. Mais elle aurait aimé rendre son style plus "coulant", ce qui ne s'est pas produit.

Le thème. Oui, elle comprend mieux la solitude et la perçoit autrement en ce qui la concerne. Elle comprend surtout qu'on la choisit.

Le groupe. Elle écoute mieux et apprécie ce qu'elle entend. Elle se sent beaucoup plus tolérante. Elle a appris à se solidariser avec d'autres dans un projet commun. Elle a constaté "qu'il y en a vraiment plus dans 5 têtes que dans une et qu'elles sont toutes complémentaires".

Autres apprentissages

-contrôler son impatience

-critiquer positivement un texte

-être objective.

La méthode

-L'écriture individuelle n'a pas tenu suffisamment de place dans l'atelier.

-Les "devoirs" auraient du être corrigés semaine après semaine, et non à la fin.

Jocelyne a aimé l'écriture collective, même si elle s'attendait à autre chose. Elle considère l'atelier comme une occasion d'épanouissement personnel. Elle veut continuer son apprentissage de l'écriture.

Karole Elle voulait d'abord corriger son orthographe et sa ponctuation. Puis réfléchir sur la solitude, réaliser un projet avec d'autres et vivre l'expérience d'écriture collective. Son premier objectif n'a pas du tout été réalisé; pour les autres elle se dit satisfaite.

Les apprentissages

L'écriture. Elle a fait des apprentissages au niveau de la description, de l'expression d'un sentiment, de la construction d'un scénario. Elle sait maintenant être plus concise dans ses textes, surtout lorsqu'ils ont un caractère émotif.

Le thème. Peu d'apprentissages significatifs. Mais quand même l'occasion d'une réflexion dont il est difficile de mesurer les effets.

Le groupe. Elle a appris à ralentir son rythme pour respecter celui des autres, à s'exprimer moins, à devenir plus tolérante, à faire des consensus. Elle a constaté la fragilité de l'équilibre d'un groupe. Elle a sondé sa permissivité. Elle s'est questionnée sur l'opposition entre identité personnelle et identité de groupe, ce qui lui a fait découvrir son "côté sauvage" et l'a fait se replier sur elle-même.

La méthode

-Les "devoirs" auraient dû prendre plus de place, les auteurs devraient les lire en public. Les corrections auraient dues être faites à chaque semaine.

-Nous aurions pu élaborer davantage sur le thème.

-Nous avons connu des difficultés en raison de la diversité des styles dans le sous-groupe. Il faut porter une grande attention à sa composition.

-Nous avons manqué de temps en grand groupe pour nous connaître mieux.

-L'animatrice aurait pu se centrer davantage sur la valorisation individuelle.

L'atelier a confirmé le caractère solitaire de Karole. Elle trouve trop dur d'apprendre à se démêler avec d'autres: ce n'est pas agréable. Elle se dit quand même contente de l'expérience, mais repart avec beaucoup de questions, et une affirmation: "les marginaux sont les vrais créateurs."

Clément Il est venu faire une expérience d'écriture, s'exprimer et partager avec d'autres, réfléchir sur le thème de la solitude. Ses deux premières attentes ont été comblées; la troisième à demi seulement.

Les apprentissages.

L'écriture. Il a amélioré sa capacité d'exprimer un sentiment, a appris à construire un scénario, a un peu surmonté sa peur de l'écriture. Il n'a pas amélioré sa capacité d'écrire, mais l'a actualisée. Le véritable apprentissage porte non pas sur l'écriture mais sur l'écriture collective, ce qui est bien différent.

Le thème. La lecture des devoirs et les échanges furent l'occasion de certaines prises de conscience. Il accepte mieux de parler de sa solitude: "Je pense que j'ai des choses à dire".

Le groupe. C'est là l'essentiel de son expérience. Il a appris à négocier, à faire valoir son point de vue, à s'exposer; la méthode même l'exigeait. Il constate maintenant plus de facilité à s'exprimer et à participer à la vie d'un groupe. Il a pu démontrer de la compétence et en recevoir de la reconnaissance. Il a profité des échanges. "C'est meilleur que des fins de semaines de thérapie".

La méthode.

-Nous aurions pu exploiter davantage les devoirs.

-La période d'écriture fut trop courte à la fin. Dans un

atelier de ce genre, il faudrait consacrer au moins 50 % du temps à l'écriture collective.

-L'exercice de scénarisation a pris trop de place. Etait-ce vraiment nécessaire?

-Les échanges sur le thème de la solitude auraient pu être plus approfondis. Nous aurions pu former des groupes de 8 à 10 pour ce faire.

Clément semble très heureux de son expérience. "L'atelier m'a formé davantage au travail en groupe, m'a permis de m'exprimer, m'a donné à penser que je pourrais éventuellement écrire des articles etc."

Thérèse B. Elle s'est inscrite d'abord pour apprendre à mieux choisir ses mots et construire ses phrases, puis pour partager son expérience avec d'autres, enfin pour réfléchir sur la solitude. A la fin elle se trouve satisfaite sur le dernier point, mais exprime des réserves quant aux deux premiers.

Les apprentissages

L'écriture. Elle a appris à mieux utiliser un dictionnaire pour trouver le mot juste, à faire des énumérations par ordre d'importance, à suivre un plan d'écriture. Elle a pris conscience qu'on peut parfois être mieux entendu par l'écriture que par la parole.

Le thème. Elle attache maintenant plus d'attention à la réalité de la solitude. Aujourd'hui, elle croit qu'elle peut l'apprivoiser parce qu'elle la comprend mieux, chez les autres et chez elle-même.

Le groupe. Elle s'exprime avec plus d'assurance mais avec douceur. Elle a appris qu'on peut toujours apporter quelque chose aux autres, que la conjonction de tous les talents, grands et petits, est possible malgré le fossé des générations.

La méthode

-Nous aurions dû travailler avec les dictionnaires dès le départ.

-Nous avons éprouvé des difficultés du fait que les niveaux d'écriture différaient d'une personne à l'autre. Mais ces difficultés ne touchaient pas les valeurs; les idées de chacun ont été respectées. Le partage des connaissances s'est fait sans que personne soit vexé.

-Les sous-groupes nous ont un peu coupés du grand groupe.

-Nous avons manqué de temps pour nous connaître.

Thérèse regrette de n'avoir pas pu consacrer à l'atelier tout le temps qu'elle aurait voulu. Mais elle sait maintenant qu'elle va écrire pour elle-même, pour son plaisir, "Peut-être qu'un jour je pourrai laisser une partie de ma vie sur du papier?"

André Il a accepté de se joindre au groupe avant toute autre chose pour partager ses expériences et connaître celles des autres personnes. Puis pour apprendre à construire un récit. Il est déçu de son expérience.

Les apprentissages

L'écriture. Un peu de progrès sur la question des descriptions, de la construction d'un scénario, de l'expression des sentiments. Mais il n'a pas surmonté sa peur de l'écriture.

Le thème. "Je ne crois pas avoir vraiment participé à un apprentissage concernant le thème de la solitude."

Le groupe. Seul apprentissage à ce chapitre, celui de la solidarité avec les autres.

La méthode

-Ses attentes portaient surtout sur la question des échanges entre générations; ce n'est pas ce qui s'est produit.
-L'écriture et l'écriture collective sont deux défis de taille; il est difficile de les relever en même temps.
-On a mis beaucoup d'effort à écrire un texte au détriment de la réflexion sur la solitude. Ecrire est une chose, échanger en est une autre.
-Le grand groupe lui a manqué

André a aussi manqué de temps à consacrer à l'atelier.

Monique Elle s'est inscrite pour développer un peu de créativité, pour l'expérience d'écriture, pour le thème, et en dernier lieu pour vivre une expérience de groupe. Ses attentes ont toutes été réalisées, et elle a beaucoup de commentaires à formuler sur la méthode.

Les apprentissages

L'écriture. Elle a effectué quelques apprentissages sur le choix des mots, l'expression d'un sentiment, la construction d'un scénario. Elle a un peu surmonté sa peur de l'écriture. Mais tous ces aspects ont été peu développés; c'est le côté collectif qui a pris le dessus. Quand-même, elle ne lit plus un récit de la même façon. Elle a aussi développé son goût pour l'écriture; des perspectives nouvelles s'ouvrent.

Le thème. Le fait d'être en contact avec d'autres expériences de solitude aide à percevoir autrement la sienne. De façon plus positive peut-être. Les échanges furent enrichissants.

Le groupe. Rien appris. "Le travail en collectif est une expérience importante de ma vie, donc...".

Autres apprentissages.

-l'occasion d'écrire sur autre chose que ses problèmes personnels, sur une fiction, aide à développer la créativité.
-"J'ai continué à apprendre à mieux me connaître ".
-Prise de conscience de ses capacités d'analyse critique. Désir de les développer.

La méthode.

-L'aspect collectif de la démarche a pris trop d'importance. Cela s'est fait au détriment des apprentissages individuels.
-Nous aurions dû exploiter davantage les devoirs, leur donner plus d'importance dans nos échanges.

-Le problème du collectif vient des inégalités de départ par rapport à l'écriture. Certains viennent pour apprendre à écrire et n'y trouvent pas leurs compte.

-Il faut donner aux participants le temps de savoir s'ils ont le goût de travailler ensemble. Peut-être pourrions-nous concevoir un cours en deux temps: 60 heures sur l'écriture individuelle, puis 60 heures sur l'écriture collective. Il y aurait plus de chances de former un groupe unifié dans la seconde étape.

-Le thème et le fait d'écrire permettent de rencontrer les gens sur une base non superficielle au départ.

-Les discussions, les textes, le film, les disques ont facilité les apprentissages sur le thème.

-L'animatrice pourrait apporter un plus grand support aux personnes et aux sous-groupes. Elle pourrait davantage souligner les points forts de chacun pour les stimuler.

Monique juge l'expérience agréable à vivre. La diversité du groupe l'a intéressée. Elle croit pouvoir maintenant écrire, avec plus de confiance, des textes sur son "implication sociale".

Cécile St-J. Elle est venue d'abord pour le thème de la solitude; elle voulait mieux connaître ses dimensions psychologique et sociale, repenser sa façon de la voir. Elle voulait aussi apprendre à mieux choisir ses mots, à mieux construire ses phrases. Enfin, elle voulait connaître l'expérience des autres personnes. Sur ce dernier point, elle repart pleinement satisfaite; sur les autres, sa satisfaction est plus mitigée.

Les apprentissages

L'écriture. Sur la question du choix des mots et de la construction des phrases, elle dit avoir fait des progrès; mais elle aurait aimé en apprendre davantage. Elle a aussi appris à construire un scénario et à critiquer un texte, à découvrir ses beaux mots, la façon dont il est écrit.

Le thème. Elle vit mieux la solitude, la comprend mieux, l'explique mieux. Elle se sent plus "sécure" par rapport à elle. Elle a beaucoup apprécié les devoirs des participants qui portaient sur le sujet. Elle aurait aimé, cependant, approfondir les aspects psychologiques et sociaux de la solitude.

Le groupe. Elle écoute mieux ce que les autres ont à dire et exprime mieux son point de vue. Elle a appris à être plus objective dans ses critiques. De façon générale, elle a accru sa capacité de travailler en équipe.

La méthode.

-Comme d'autres, elle juge que l'écriture collective a pris trop de place au détriment de l'écriture individuelle. Elle aurait souhaité plus d'exercices sur les mots et les phrases.

-La méthode l'a insécurisée à certains moments mais elle s'est sentie en confiance avec l'animatrice.

-On aurait pu consacrer plus de temps sur le thème de la solitude.

-De façon générale, nous avons manqué de temps.

En terminant, Cécile se dit contente d'avoir participé à l'atelier. Elle a beaucoup aimé le groupe qu'elle a trouvé stimulant. Elle voudra toujours revivre des situations d'échanges aussi enrichissantes.

Hélène Elle s'est inscrite à l'atelier pour apprendre à mieux choisir ses mots, construire ses phrases, corriger son orthographe, maîtriser sa ponctuation. Aussi pour apprendre à construire un récit. Sauf pour la ponctuation, elle se dit satisfaite de ce qu'elle a retiré de l'atelier, de ce qu'elle a vécu.

Les apprentissages

L'écriture. Elle évite plus facilement les répétitions et porte une plus grande attention à la construction de ses phrases. Elle a appris à utiliser différents types de dictionnaires selon ses besoins. Elle a beaucoup apprécié l'expérience d'élaboration d'un récit.

Le thème. Elle distingue mieux les différentes sortes de solitude, celle qu'on désire, par exemple, et celle qu'on subit. Elle sait que la solitude peut aussi être bonne. Elle a compris que la solitude est avant tout un état d'âme plutôt qu'une situation objective. Elle sympathise mieux avec les personnes qui souffrent de solitude.

Le groupe. Elle a fait des progrès sur les questions de l'écoute des autres, la tolérance, les consensus. Surtout, elle a réussi à surmonter sa timidité et à défendre son point de vue en sous-groupe. Elle s'est fait des amis.

Hélène aime écrire des lettres, son journal; c'est son moyen d'expression préféré. L'atelier a renforcé ce besoin et lui a fourni de nouveaux outils. Il lui a aussi donné le goût de poursuivre sa formation. "J'ai réalisé que je suis capable d'en apprendre encore beaucoup."

Judith Elle voulait d'abord relever le défi de l'écriture de groupe (comment fait-on?), puis réaliser un projet avec d'autres et enfin se faire plaisir, utiliser agréablement un temps libre. Sur les trois plans, elle repart satisfaite.

Les apprentissages

L'écriture. Elle a surtout appris à faire des synthèses, à "mettre plus de sentiments" dans ses écrits, à construire un scénario. Elle distingue mieux les genres "littéraires", leur structure, leur longueur. Elle a apprécié le fait d'être lue et corrigée.

Le thème. Elle a pris conscience, à travers les échanges, du côté positif de la solitude. Elle comprend mieux ce que vivent les personnes seules et perçoit autrement ses moments de solitude, même si elle n'en parle pas facilement.

Le groupe. Elle exprime mieux sa pensée et sait garder le silence quand il le faut. "Chaque travail en équipe nous apprend quelque chose."

La méthode.

- Elle aurait aimé que les devoirs soient corrigés en grand groupe. Tous en aurait profité, particulièrement ceux qui

faisaient partie des sous-groupes les plus faibles du point de vue de l'écriture.

- Nous aurions dû choisir les sujets d'histoire plus tôt, de manière à disposer de plus de temps pour écrire.
- "Ecrire en groupe, c'est lent (...). Quelquefois de bonnes idées sont abandonnées et de plus faibles retenues."
- Nargré cela, écrire en groupe est stimulant, agréable, enrichissant.

L'atelier a confirmé Judith dans son goût d'écrire. "Ca devient un besoin, dit-elle, une sorte de frénésie."
"Ce que j'ai appris me demeure. J'aurai encore à écrire, j'en profiterai."

Cécile Elle est venue d'abord pour l'écriture, puis pour le thème. Elle n'avait rien contre le fait de vivre une expérience de groupe, mais c'était peu important. Elle voulait aussi "entreprendre une démarche personnelle pour (sa) propre cause." Sa première attente a été pleinement satisfaite, sa seconde à demi. Elle repart aussi en ayant perdu la prétention qu'elle n'a plus rien à apprendre des expériences de groupe. Enfin, elle est plutôt contente de la démarche personnelle que l'atelier lui a permis de vivre.

Les apprentissages

L'écriture. Elle a appris à construire un scénario. Elle voit mieux comment se fait une description, comment on doit laisser s'exprimer un sentiment. Elle mesure surtout plus justement ses propres limites à cet égard. "Expérience désillusionnante mais très positive à long terme." Au total,

elle n'a pas appris à écrire, mais elle a appris beaucoup sur l'écriture. Et sur elle.

Le thème. Les échanges sur le thème ont confirmé son besoin de solitude.

Le groupe. Elle prête une oreille différente aux propos des autres. Elle a appris à être aidée. Elle reconnaît l'importance d'un bon second violon dans un groupe.

La méthode.

-On a touché dans nos échanges un éventail de situations de solitude, mais on n'a pas suffisamment approfondi la réflexion.

-Elle a eu parfois le sentiment de sacrifier une impulsion personnelle d'écriture au collectif.

-Les devoirs comportaient les meilleurs éléments de réflexion sur le thème et sur l'écriture, mais le projet collectif les a relégués au second plan. Il faudrait mieux articuler l'expression individuelle et l'expression collective.

-La démarche a permis le respect de chacun, malgré la diversité des âges et des intérêts.

Cécile a vécu, à travers l'atelier, une expérience personnelle importante. Il lui faudra une bonne année, dit-elle, pour en tirer les leçons, à toutes sortes de niveaux. Elle est très heureuse de l'avoir fait et juge que, tout compte fait, le travail en collectif constitue une bonne manière d'apprendre. La prochaine fois, cependant, elle voudrait aller plus loin.

3.4 Notre évaluation de la méthode.

Revenons aux caractéristiques idéales que nous souhaitions retrouver dans la méthode. La démarche que nous avons vécue ressemble-t-elle à ce que nous voulions vivre?

1. Nous voulions une méthode efficace pour ce qui est de l'objectif de production collective, tout en laissant l'espace voulu à l'écriture individuelle. Or nous sommes effectivement parvenus à produire nos quatres textes collectifs dans les délais prévus. Mais il y eût une double note à payer.

-Tous ne furent pas également satisfaits de la qualité des textes produits. Il a manqué de temps pour les polir, pour les faire passer de l'état de brouillon à celui de texte achevé. En réalité, seul un sous-groupe sur quatre s'est déclaré heureux de sa production telle qu'elle se présentait le 28 mai.

-L'espace laissé à l'écriture individuelle ne fut pas suffisant, comme il ressort à l'évidence des propos des participants. Nous n'avons su éviter le divorce entre productions individuelles et production collective, la seconde prenant le pas sur les premières. Il aurait fallu accorder plus de temps à l'analyse des devoirs et tenter d'en faire émerger les textes collectifs. Au lieu de cela, nous avons construit ces derniers à partir d'exercices et d'échanges qui n'avaient aucun rapport avec les écrits individuels.

2. Nous voulions une méthode efficace pour ce qui est des apprentissages qu'elle génère. Apprentissages il y a eu, nous

l'avons vu, ils sont nombreux et diversifiés à l'intérieur de chacune de nos trois catégories: écriture, thème, groupe. Pour quelques-uns, au-delà des apprentissages immédiatement identifiables, l'atelier a représenté une riche expérience de vie dont le bilan reste à faire.

Mais une lacune importante est à souligner au chapitre des apprentissages: nous n'avons pu prendre un recul suffisant pour nous permettre de dégager les règles et les concepts relatifs aux sujets que nous abordions. Un participant à souligné le fait que, selon lui, la production des textes collectifs a nui à nos apprentissages. Nous ne partageons pas ce point de vue. Mais nous croyons que, dans le processus de production, nous aurions pu mieux délimiter des zones de réflexion sur les dimensions de notre démarche de production. Pour ce faire, il nous aurait fallu disposer d'un 30 heures supplémentaires.

3. Nous voulions une méthode équilibrée pour ce qui est du travail individuel, en sous-groupe, en grand groupe. Or il y eut suffisamment de travaux individuels, mais ils ont été mal exploités, nous l'avons dit. Pour ce qui est de l'équilibre entre les sous-groupes et le grand groupe, nous avons réussi à le maintenir dans une certaine mesure, mais pas assez pour éviter le fait que des participants disent "avoir manqué le grand groupe". Nous retrouvons ici une conséquence du manque de recul par rapport à la production, la dimension critique et réflexive s'effectuant en grand groupe et les tâches de production en sous-groupes.

4. Nous voulions une méthode souple, modifiable par les participants, tout en assurant un bon encadrement, en procurant un sentiment de sécurité. De fait, une certaine insécurité a été ressentie au départ, mais elle s'amenuisait à mesure que l'atelier progressait et que nos façons de travailler l'écriture collective se précisaient. L'encadrement de l'animatrice a-t-il été suffisant? Il apparait que les consignes concernant le travail de scénarisation auraient pu être plus précises; mais la majorité des participants se déclarent contents du support qu'ils ont reçu, individuellement et en sous-groupe. Quant à la souplesse de la méthode et à la possibilité pour les participants de la modifier en cours de route, nous ne sommes pas satisfaits. En réalité, ce sont l'animatrice et l'observateur-participant qui ont constamment ajusté la démarche aux besoins du groupe tels qu'ils les percevaient. Mais ils devaient en même temps respecter l'objectif de production collective et son cortège d'exigences, surtout dans les phases 2 et 3 de l'atelier. Finalement, la marge de jeu était étroite, pour les participants comme pour l'animatrice. Encore là, on peut associer cette lacune au manque de temps.

5. Nous voulions une méthode ouverte à l'expression orale et écrite des participants. Les occasions n'ont pas manqué en effet, dans les deux cas.

6. Nous voulions une méthode stimulante pour la créativité. Les sujets des devoirs, quelques exercices, et le fait de s'atteler à la tâche de produire des textes de fiction ont contribué à la réalisation de cet objectif. Certains cependant ont perçu le travail en équipe comme un frein à leur créativité, alors que

d'autres ont senti le contraire. A quoi attribuer ces différences d'appréciation? Certains s'intègrent plus facilement que d'autres dans un groupe, s'y plaisent davantage, exploitent spontanément ses ressources. Mais encore, au-delà de la question des "tempéraments"? Plusieurs facteurs peuvent jouer, dont certainement celui de l'homogénéité d'un groupe de tâche. Risquons la formulation d'une loi: plus un groupe de tâche est homogène sous les rapports de la compétence et de la sensibilité, plus l'enrichissement mutuel risque de se produire. Au niveau de la créativité comme à d'autres niveaux, les participants vont alors tout naturellement coordonner leurs efforts pour avancer dans la voie commune qu'ils ont empruntée. Au contraire, dans les groupes trop hétérogènes, les plus "compétents" vont sans doute pâtir de la lourdeur du collectif, alors que les moins compétents ne se sentiront pas à la hauteur de la tâche et se décourageront. Mais cette très importante question reste ouverte.

7. Nous voulions une méthode apte à reconnaître les compétences de chacun, à les solliciter. La bonne place laissée au travail en sous-groupe et le soin apporté dans la composition de ces derniers nous font dire que ce fut le cas.

8. Nous voulions une méthode accueillante pour tous les participants, dans le respect de leur valeur. Cette caractéristique fut remarquablement réalisée pour un groupe aussi hétérogène.

9. Nous voulions une méthode agréable à vivre. La majorité des participants se disent heureux de leur expérience, deux ou trois enchantés, deux ou trois déçus. Le climat était détendu, souvent chaleureux, quelques fois joyeux. L'assiduité était remarquable,

la solidarité du groupe de plus en plus perceptible. Autant d'indices qui nous laissent croire à la réalisation de cet objectif.

Nous nous retrouvons donc, au terme de notre atelier, avec ce paysage nuancé sous les yeux, la tête pleine d'idées sur d'autres avenues que nous aurions pu explorer. Nous sommes conscients d'avoir emprisonné un groupe -coopérative -fort hétérogène au demeurant - dans une démarche qui aurait davantage convenu à un groupe-atelier (voir notre typologie). Nous savions, en mettant si fortement l'accent sur la production collective dans un bloc horaire aussi étroit, que nous devrions condenser à l'extrême les moments de réflexion critique indispensables à la systématisation des savoirs. Mais nous voulions, dans un cadre expérimental, forcer la note, pousser la méthode à la limite, lui conserver sa pureté utopique pour la mettre véritablement à l'épreuve. Pour nous, même si d'innombrables questions demeurent, le jeu et les enjeux sont maintenant beaucoup plus clairs. Nous aimerions le montrer dans la conclusion de ce trop long rapport.

2e PARTIE

ANNEXE

QUESTIONNAIRE D'AUTO-EVALUATION

ATELIER D'ECRITURE COLLECTIVE

QUESTIONNAIRE D'AUTO-EVALUATION

Mai 1983

I. Mes attentes

Pour répondre à cette section, rappelez-vous ce que vous avez exprimé, verbalement et par écrit, au début de l'atelier.

Face à l'atelier d'écriture, mes attentes étaient:	Ont-elles été réalisées? OUI	NON	PARTIELLEMENT	Expliquez les raisons de la plus ou moins grande satisfaction de vos attentes
1. _____	( )	( )	( )	Attente #1 _____
2. _____	( )	( )	( )	Attente #2 _____
3. _____	( )	( )	( )	Attente #3 _____
4. _____	( )	( )	( )	Attente #4 _____
5. _____	( )	( )	( )	Attente #5 _____

II. Mes apprentissages

1. Voici une liste de certains apprentissages susceptibles d'être effectués dans un atelier d'écriture collective. Indiquez si vous avez effectivement appris quelque chose en regard de chacune des mentions de la liste. Si oui, précisez au besoin ce que vous avez appris.

Liste des apprentissages	OUI	NON	Précision sur ce que j'ai appris
• Apprentissages concernant l'écriture et la lecture			_____
			_____
- orthographe, grammaire, syntaxe	( )	( )	_____
- choix des mots	( )	( )	_____
- construction des phrases	( )	( )	_____
- comment décrire	( )	( )	_____
- comment exprimer un sentiment	( )	( )	_____
- comment construire un scénario	( )	( )	_____
- comment lire un récit, une nouvelle	( )	( )	_____
- comment surmonter la peur de l'écriture	( )	( )	_____
- autres apprentissages concernant l'écriture	( )	( )	_____
			_____
_____			
_____			
_____			

	OUI	NON	Précision sur ce que j'ai appris
• Apprentissages concernant le thème de la solitude			
- Je comprends mieux ce que vivent les personnes seules	( )	( )	
- Je perçois autrement mes moments de solitude	( )	( )	
- Je comprends mieux les dimensions psychologiques, sociales et existentielles de la solitude	( )	( )	
- J'accepte mieux de parler de ma solitude	( )	( )	
- Autres apprentissages concernant la solitude	( )	( )	

_____

_____

_____

	OUI	NON	Précisions sur ce que j'ai appris
• Apprentissages concernant le travail en groupe			
- J'écoute mieux ce que les autres ont à dire	( )	( )	_____
- J'exprime mieux ce que j'ai à dire	( )	( )	_____
- Je me sens plus tolérant	( )	( )	_____
- J'ai appris à faire des consensus	( )	( )	_____
- J'ai appris à aider et à être aidé	( )	( )	_____
- J'ai appris à me solidariser avec d'autres dans un projet commun.	( )	( )	_____
J'accepte que mon idée ne soit pas retenue, sans me sentir frustré.			_____
J'ai appris à travailler en équipe.			_____
- Autres apprentissages concernant le travail en groupe	( )	( )	_____
_____			_____
_____			
_____			

- Autres apprentissages que ceux concernant la lecture et l'écriture, le thème de la solitude, le travail en groupe

1. _____
   _____
   _____

2. _____
   _____
   _____

3. _____
   _____
   _____

4. _____
   _____
   _____

2. Pour chacune des catégories d'apprentissage citées dans la liste ci-haut, pouvez-vous nommer certaines raisons qui ont facilité ou au contraire empêché leur réalisation? Par exemple, cela peut être l'un ou l'autre aspect de la démarche, la façon dont les échanges se sont effectués en grand groupe ou en petit groupe, le rôle de l'animatrice, le manque de temps ou toute autre raison qui vous vient à l'esprit.

Raisons qui ont facilité ou empêché leur réalisation

- Apprentissages concernant l'écriture

_____
_____
_____
_____

- Apprentissages concernant le thème de la solitude

_____
_____
_____
_____

- Apprentissages concernant le travail en en groupe

_____
_____
_____
_____

- Autres apprentissages

_____
_____
_____
_____

3. Est-ce que les apprentissages que vous avez effectués dans le cadre de l'atelier d'écriture collective peuvent éventuellement vous servir dans d'autres circonstances. Si vous pensez que oui, donnez quelques exemples.

4. Globalement êtes-vous content de ce que l'atelier vous a apporté?

5. Est-ce que l'atelier vous a confirmé dans votre goût d'écrire?

6. Est-ce que l'atelier a éveillé chez vous d'autres intérêts?

	Oui	Non	Donnez des exemples
Au niveau des petits groupes (ateliers)			
• Je me suis impliqué à ma satisfaction dans la production du texte collectif	( )	( )	_____
• J'ai été "aidant" pour les membres de mon équipe	( )	( )	_____
• J'ai été difficile pour les membres de mon équipe	( )	( )	_____
• Autre façon dont j'ai contribué à la bonne marche de l'atelier	( )	( )	_____

3. Les travaux

• J'ai effectué les devoirs demandés	( )	( )
• J'ai remis les devoirs dans les délais requis	( )	( )
• Je suis satisfait du temps que j'y ai consacré	( )	( )
• J'ai fait des devoirs facultatifs	( )	( )

III. Ma performance

Dans cette 3e section du questionnaire d'auto-évaluation, nous vous proposons quelques critères d'évaluation de votre performance personnelle, critères qui vous permettront de vous attribuer une note.

1. Absences et retards

	Oui	Non
• J'ai été souvent absent? En retard?	( )	( )
• Ces absences et ces retards étaient-ils justifiés?	( )	( )

2. Ma contribution personnelle

Au niveau du grand groupe

	Oui	Non	Donnez des exemples
• J'ai apporté des commentaires sur les "devoirs" des autres, en classe ou hors de la classe	( )	( )	
• J'ai apporté des commentaires sur les textes collectifs	( )	( )	
• J'ai aidé le groupe à cheminer en apportant des éléments de réflexion sur le thème	( )	( )	
• J'ai aidé le groupe à cheminer en apportant des suggestions sur la méthode	( )	( )	

• Autres façons dont j'ai aidé le grand groupe

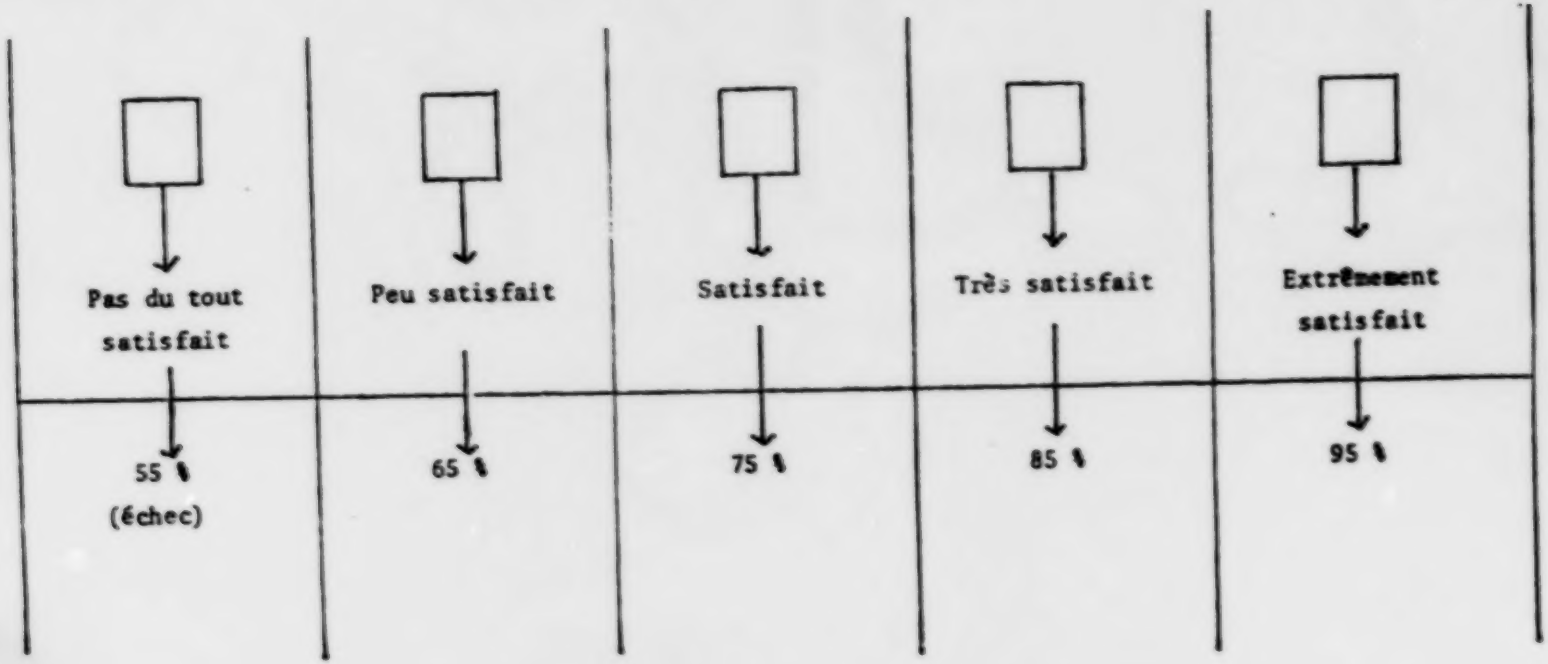
_____

_____

_____

	Oui	Non	Justifiez vos réponses
4. <u>Mon implication face à mes apprentissages</u>			
• Est-ce que je me suis senti responsable de mes apprentissages?	( )	( )	_____
• Existe-t-il des apprentissages que je n'ai pas effectués par manque d'implication personnelle?	( )	( )	_____

5. Compte tenu des 4 critères qui précèdent au chapitre de la performance, où vous situez-vous dans l'échelle suivante, qui veut traduire en note votre degré de satisfaction générale face à votre participation à l'atelier?



3e PARTIE

UNE CONCLUSION TOUTE PROVISOIRE

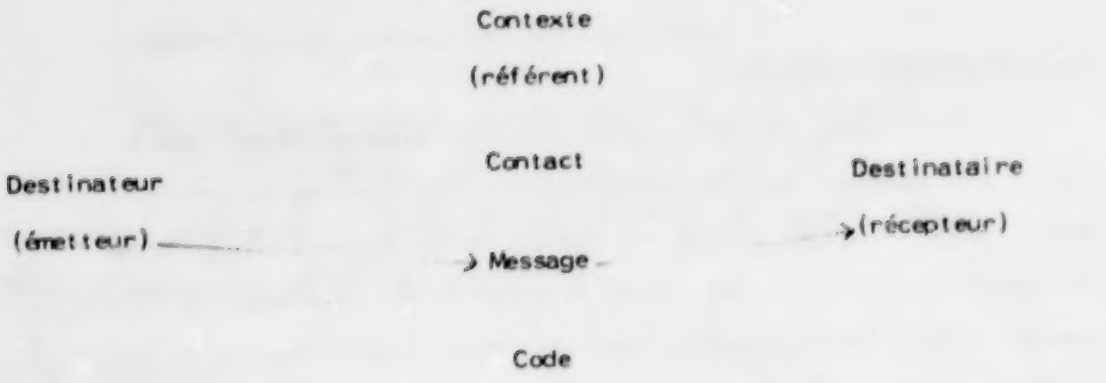
FIN

Un bilan des apprentissages.

La création collective comme situation d'apprentissage? Les écueils sont nombreux: la trop grande diversité des attentes des participants, la difficulté d'intégrer les moments de réflexions critiques dans la démarche de production sans casser le rythme de cette dernière, le manque de temps, l'impressionnante somme de travail requise aussi bien des animateurs que des participants; voilà les principaux. Mais une fois contournés les problèmes inhérents à cette approche pédagogique inusitée, nous en découvrons toute la fertilité. La création collective est une riche situation d'apprentissage; elle permet l'acquisition par les participants de savoirs, savoirs-faire, "savoirs-être" significatifs et importants. A la fin de notre analyse, peut-on les identifier avec plus de précision qu'au début?

Reprenons une distinction absolument irréductible. Certaines activités de création collective se déroulent dans un contexte de promotion individuelle -c'était le cas de notre atelier d'écriture sur la solitude - et d'autres dans un contexte de promotion collective (voir notre typologie). Pour les premières, la production se situe clairement dans l'ordre des moyens; elle n'a pas d'importance par elle-même, c'est la démarche qui compte. Pour les secondes au contraire, la production collective est une fin; c'est par elle seule qu'on jugera la validité de la démarche. On ne s'étonnera donc pas de constater que les apprentissages ne sont pas tout à fait les mêmes dans les deux situations.

Dans le contexte de la promotion individuelle, si l'on se rappelle le schéma de la communication de Jakobson,



les apprentissages porteront d'abord sur la construction de messages expressifs, puis sur le destinateur lui-même, et en troisième lieu seulement sur le référent (ce dont on parle, le thème). Dans le contexte de la promotion collective, le récepteur deviendra le pôle autour duquel s'articulera la démarche; la fonction phatique du langage, celle qui assure le contact entre l'émetteur et le récepteur, prendra alors plus d'importance dans la construction des messages. Des apprentissages porteront aussi sur le référent et l'émetteur mais avec des différences d'accent si on les compare aux créations collectives du premier type.

Précisons.

L'émetteur. En création collective, on peut considérer l'émetteur comme un ensemble d'individus décidant de travailler de concert (groupe-coopérative) ou alors comme un groupe ayant déjà sa personnalité propre (groupe-atelier). Dans le premier cas -habituellement celui de la promotion individuelle - les apprentissages concernant l'émetteur sont très importants. Ils sont de deux ordres:

-apprentissages relatifs à l'image de soi, à travers l'expression individuelle et le "feed-back" reçu des autres participants et de l'animateur;

-apprentissages relatifs au travail en équipe.

Ces deux apprentissages risquent d'être moins significatifs en promotion collective, d'abord parce que l'expression individuelle est subordonnée à celle du groupe, puis parce que, la plupart du temps, l'habitude du travail en équipe est déjà acquise.

Le message

Les apprentissages relatifs aux messages occupent une place aussi importante dans le contexte de la promotion individuelle que dans celui de la promotion collective. Il peut s'agir d'un texte de fiction ou d'un manifeste, de théâtre d'expression ou d'intervention; dans tous les cas on s'arrêtera longuement sur les règles de construction de ces productions et sur les moyens dont on dispose actuellement (les mots, le style, le corps, etc.) pour leur insuffler la vie. Avant toute autre chose, la création collective permettra l'acquisition de ces savoirs et savoirs-faire.

Le référent.

Le thème est sans doute plus présent en promotion collective qu'en promotion individuelle, plus essentiel à la démarche du groupe; les apprentissages s'y rapportant pourront donc y être plus substantiels. En effet, la promotion collective insistera davantage, en principe, sur l'articulation des messages, l'élaboration du contenu, plutôt que sur le caractère esthétique ou expressif de la production.

Le contact.

Cette préoccupation caractérise la construction de messages efficaces centrés sur le récepteur. Elle est souvent absente en promotion individuelle, mais très présente en promotion collective. L'absence ou la présence d'apprentissages à ce niveau découleront de cette différence de situation.

Le récepteur.

Sans importance, ou presque, en promotion individuelle, le récepteur est la raison d'être de l'entreprise en promotion collective; c'est lui qu'on veut rejoindre, toucher, influencer. S'il n'est déjà très familier au groupe, il fera l'objet de riches analyses.

Le code

Il occupe une place relativement restreinte dans l'univers de la création collective de promotion individuelle ou collective. Le code, ce sont les règles de la langue écrite, ce sont les techniques de base de l'expression théâtrale. Les ateliers d'écriture collective ne peuvent avoir pour objectif principal l'amélioration des connaissances et des habiletés relatives à l'orthographe, la grammaire, la synthaxe. De même, les ateliers de production théâtrale ne visent pas du tout à former des acteurs. Ces préocupationsn'entrent en ligne de compte que de façon incidente, seulement dans la mesure ou les carences des participants à ce niveau brouillent ou dénaturent le sens des messages qu'ils veulent formuler. Apprendre à élaborer un message clair, expressif, convaincant, oui. Mais avec nos mots, nos gestes, nos façons d'être et de faire, notre connaissance des techniques. En création collective, il ne s'agit pas d'apprendre comment on doit dire mais comment on peut dire avec ce que l'on a. Ce qui n'empêche pas, bien entendu, certains participants d'effectuer des progrès dans la maîtrise des codes (la ponctuation, le choix des mots, la construction des phrases, par exemple), surtout si l'on a pris soin de leur procurer des outils d'auto formation et de références.

Voilà, règle générale, ce qu'on peut espérer apprendre dans une démarche de création collective. Résumons ces apprentissages dans le tableau suivant:

	Création collective dans le contexte de la promotion individuelle	Création collective dans le contexte de la promotion collective
émetteur (destinateur)	Apprentissages importants sur -l'image de soi -le travail en groupe.	Apprentissages présents mais moins significatifs que dans le cas de la promotion individuelle.
message	Apprentissages très importants sur les règles de construction des messages.	même chose que dans le contexte de promotion individuelle.
référent (contexte)	Apprentissages présents mais moins significatifs que dans le cas de la promotion collective.	Apprentissages importants sur le thème, "ce dont on parle".
contact	Préoccupation peu présente.	Préoccupation très présente. Apprentissages relatifs à la construction de messages efficaces.

récepteur (destinataire)	Préoccupation peu présente.	Préoccupation très présente. S'il n'est pas déjà bien connu, il sera l'occasion d'apprentissages importants.
code	Apprentissages incidents	Apprentissages incidents

Certains des savoirs contenus dans ce tableau confèrent à ceux qui les acquièrent de tout petits pouvoirs sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure; ce sont des "raisins secs", pour reprendre l'image de Colette Dufresne-Tassé. D'autres par contre peuvent s'inscrire dans un processus de changement plus profond de la personne; ce sont les apprentissages authentiques de l'opération Départ, des "fleurs d'amandier", dont la suave odeur flottait dans un recoin de l'austère salle dans laquelle s'est déroulé l'atelier d'écriture sur la solitude.

Des projets.

Il faudrait aller plus loin, nous le savons bien, pour trouver réponse satisfaisante à la question complexe des apprentissages liés à la création collective.

Pour l'instant, nous entrevoyons trois directions vers lesquelles pourrait se poursuivre notre réflexion, si le temps le permettait.

1. Nous avons affaire à une pédagogie de situation qui favorise l'expression et stimule l'imagination. Que produit donc chez une personne, le fait d'accéder à la parole, privée ou publique?

Quel est le rôle de l'imaginaire à l'oeuvre dans l'élaboration des spectacles ou des textes, même les plus "réalistes"? Nous appuyant sur le remarquable ouvrage de Georges Jean, Pour une pédagogie de l'imaginaire ou encore sur l'étude de Philippe Mairieu, La construction de l'imaginaire, nous aimerions montrer comment l'exercice de l'imagination n'est pas synonyme de dispersement et d'évasion, mais au contraire conduit au plus près de soi et du réel. L'imagination est le "mode primitif indispensable de la personnalisation." La "vie rêvée donne un sens à la vie, elle est le moteur de la réunification de soi" (Jean, 84). Avec l'"imaginaire, ajoute cet essayiste qui est aussi poète, "on ne s'évade que pour mieux s'armer pour le combat quotidien. " (Jean, 132,). Philippe Mairieu, de son côté, souligne la double ouverture de l'imaginaire sur le plan de la connaissance et celui de l'action. C'est l'imagination qui permet aussi le salutaire questionnement. "Parmi les diverses conditions de l'interrogation, il faut mettre au premier plan la conscience, plus ou moins confuse, que les choses pourraient être autrement qu'elles ne sont,(...) que les personnes pourraient agir autrement qu'elles ne font." (Mairieu,235). L'imagination apparaît donc comme une des clefs du changement individuel, de l'accomplissement de ses virtualités, du mouvement de soi vers un certain achèvement. Quelle piste de réflexion féconde!

Sur le plan collectif, l'imagination joue un rôle certainement aussi important. Elle est d'abord le ferment de tout changement social significatif. Elle permet aussi à la culture populaire de se maintenir vivante, de s'affirmer face à la culture "des

autres". Nous vivons dans un monde où l'imaginaire collectif est plus que jamais investi par les média, contrôlé par quelques "communicateurs", institutionnalisé, aliéné. La culture populaire est donc à la recherche de lieux d'expression nouveaux qui lui permettront de surnager, de préserver ses valeurs propres, d'étendre le champ de son imaginaire. Ne voit-on pas que la création collective constituerait, de par la nature de sa démarche, un excellent moyen d'expression de cette culture populaire aux frontières imprécises et poreuses? Certaines réalisations dont nous avons fait état nous le laissent croire, et il serait fort intéressant de tenter de le vérifier dans un prochain travail.

3. Nous aimerions aussi examiner la toujours mystérieuse fusion des imaginaires individuels dans un imaginaire collectif qui en retour enrichit les premiers. Il faudrait démonter le mécanisme plus que nous l'avons fait, préciser les conditions de réussite de ce délicat processus toujours menacé de produire le contraire de l'effet désiré.

Mais, pour une fois, soyons pratiques. Il n'est pas prématuré de songer à l'élaboration d'un petit guide à l'usage des animateurs et animatrices d'activités de création collective. Pas pour dire quoi et comment faire, ce qui serait prétentieux et de toute façon inutile, mais pour faire état des questions, des difficultés, des surprises et des joies qu'on ne manque pas de rencontrer quand on s'engage dans un sentier aussi périlleux. Un tel document sera-t-il, comme il se devrait, le fruit d'une démarche collective de production? Nous verrons bien.

BIBLIOGRAPHIE

LISTE DES OUVRAGES CONSULTÉS ET CITÉS

Beal — Jane Beal-Rainaldy, Histoire d'un roman. Une expérience d'écriture collective en classe de 4e. Editions Fleurus, Paris, 1978.

Bertrand — Yves Bertrand, Les modèles éducationnels, Université de Montréal, Service pédagogique, 1979.

CEFA — Comission d'étude sur la formation des adultes, Apprendre: une action volontaire et responsable, Gouvernement du Québec, ministère des Communications, Montréal, 1982. (le rapport Jean).

Chabert — Pierre Chabert, "La création collective dans le théâtre contemporain", dans La Création collective, collection Recherches poïétiques, Clancier-Guenaud, Paris, 1981.

Couillard — Claude Couillard et François Allaire, Le temps d'apprendre, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, DGEA, 1975.

Départ — Opération Départ (Montréal), Rapport final, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, DGEP, 1971.

De Rosnay — Joel de Rosnay, Le macroscope, Seuil, Paris, 1975.

Desroches — Henri Desroches, Apprentissages 2, Education permanente et créativités solidaires, Les éditions ouvrières, Paris, 1978.

Dufresne-Tassé Colette Dufresne-Tassé, L'apprentissage adulte, essai de définition, Editions Etudes vivantes, Montréal-Paris, 1981.

Jean Georges Jean, Pour une pédagogie de l'imaginaire, Collection Orientation E 3, Casterman, Paris, 1976.

Malrieu Philippe Malrieu, La construction de l'imaginaire, Dessart, Bruxelles, 1967.

Paquette Claude Paquette, George E. Hein, Michael Quinn Patton, Evaluation et pédagogie ouverte, Editions NHP, Victoriaville, 1980.

Passeron René Passeron, "Introduction à la poïétique du collectif", dans La Création collective, collection Recherches poïétique, Clancier-Guenaud, Paris, 1981.

Robert Guy Robert, Denis Royer, Yvan Tellier, La dynamique des groupes appliquée dans une classe d'adulte. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education et Institut de Formation par le Groupe, Montréal, 1969.

REPO Fédération des CEGEPS, L'éducation populaire au CEGEP, (REPO), Montréal, 1980.

Valois Paul Valois et Yves Bertrand, Les options en éducation, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, Secteur de la planification, 1980.

Vanoye Francis Vanoye, Expression, communication, Collection U, Armand Collin, Paris, 1973.

LISTE DES OUVRAGES CONSULTES

Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall etc. La nouvelle communication, Collection Points, Seuil, Paris. 1981.

Alain Beaudot, Vers une pédagogie de la créativité,
Les éditions ESF, Paris, 1973.

Marie Chabot, "Lettre à mes étudiants concernant l'évaluation",
dans Pédagogiques, vol 1, no 3, septembre 1976.

Jean Cloutier, L'ère D'émerec,
Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1975.

Collège Ahuntsic, La créativité en situation d'apprentissage,
Dossiers, Service de recherche et expérimentation.
-Texte miméographié.

Collège de Rosemont, Les Services à la collectivité du Collège de Rosemont. Un bilan, des recommandations. Avril 1982.
Texte miméographié.

James R. Davis, Teaching Strategies for the college classroom,
Westview Press, Boulder, Colorado, 1976.

Hervé Dupuis, Yves St-Arnaud, Réjeanne Larouche, Les rôles de l'animateur de théâtre. Projet préliminaire. Texte miméographié.

Fondation européenne de la culture, L'éducation créatrice, une approche, une méthode, des orientations, Elsevier Savoir, Paris-Bruxelles, 1975.

Célestin Freinet, Les techniques Freinet de l'école moderne, Armand Collin, Paris, 1964.

Elise Freinet, L'itinéraire de Célestin Freinet. La libre expression dans la pédagogie de Freinet, PBP, Payot, Paris, 1977.

Roman Jakobson, Essais de linguistique générale. Editions de Minuit, Paris, 1963.

Normand Lafleur, Ecriture et créativité, Léméac, Montréal, 1980.

Gérald J. Pine et Peter J. Horne, "Principes et conditions de l'apprentissage chez l'adulte". Article extrait de la revue Adult Leadership, vol. XVIII, no 4, octobre 1969. P.P. 108-110. Traduction miméographiée.

Michèle Tournier, Typologie des formules pédagogiques. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, DIGEC, 1978.

Havelock, juin 1983.